Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din or. Chişinău

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.:37.016:82.09 (043.3)

BOLOCAN VIORICA

MODALITĂȚI DE PREDARE-ASIMILARE A OPEREI EPICE ÎN ŞCOALĂ

Specialitatea 13.00.02 – Teoria şi metodologia instruirii (Limba şi literatura română)

TEZĂ DE DOCTOR ÎN PEDAGOGIE

Conducător ştiinţific:

BOTEZATU Eliza,
dr. filol., prof. univ.

Autor:

BOLOCAN Viorica

Chişinău 2007

CUPRINS

pag

PRELIMINARII..... **1**

CAPITOLUL I

Repere teoretico-literare şi curriculare de predare-asimilare a operei epice în şcoală

1.1. Valențele formative ale operei epice..... **8**

1.2. Repere curriculare privind predarea textului literar narativ..... 20

CAPITOLUL II

Condițiile psihopedagogice de valorificare a operei epice în şcoală

2.1. Particularități de receptare a textului epic..... **27**

2.2. Modalități eficiente de predare-asimilare a textului epic..... **39**

CAPITOLUL III

Monitorizarea formării unui cititor avizat prin opera epică

3.1. Abordări metodologice întru formarea cititorului avizat **65**

3.2. Demersul strategic al formării cititorului prin opera epică..... **75**

CONCLUZII GENERALE..... **106**

BIBLIOGRAFIE..... **109**

ANEXE..... **116**

PRELIMINARII

Actualitatea temei. Eficientizarea strategiilor de predare-asimilare a materiei de studiu în cadrul unei discipline şcolare constituie una din problemele centrale ale demersului psihopedagogic modern. Optimizarea activităţii didactice este o condiţie esenţială în obţinerea unui randament mai înalt la predarea operei epice. Tehnologia predării-învăţării condiţionează activitatea didactică, este o premisă a realizării procesului educaţional şi susţine procesul didactic. De aplicarea adecvată a tehnicilor eficiente depinde formarea deprinderilor de lucru pe textul epic studiat. În acest sens I. Cerghit susţine: „Metoda se afirmă ca element de optimizare a organizării acţiunii instructive…, întrucît arată cum anume trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe, cum să învăţăm pe alţii să înveţe. Ea aduce în atenţia noastră o serie de indicaţii obiective, de prescripţii, reguli, comenzi, instrucţiuni" etc. cu privire la modul în care trebuie să se acţioneze cu eficienţă" [Cerghit I., p.18].

Удалено: cu un randament înalt de învăţare depinde şi dirijarea demersului didactic,

Удалено: şi

Cercetarea este actuală şi datorită faptului că înaintează un demers centrat pe cele două axe (opera epică şi modalităţile de predare-asimilare a acesteia), oferind astfel soluţii pertinente de realizare a scenariului didactic: obiective-conţinuturi – tehnologie-evaluare. Or, tehnologia didactică actuală reclamă mânuirea unui şir de modalităţi eficiente de învăţare, care să asigure înţelegerea epicului ca gen artistic specific de creaţie literară. Având un înalt potenţial formativ, opera epică oferă conţinuturi de valoare, necesare în procesul de formare a cititorului avizat de literatură, iar tehnologia didactică actuală propune o gamă largă de modalităţi prin care actul educaţional să atingă scopul scontat. De conexiunea acestor două aspecte ţine formarea competenţelor lectorale şi hermeneutice ale elevilor.

Удалено: -se pe

Удалено: ă

Удалено: î

Удалено: reflectare a realităţii

Удалено: î

Удалено: ,

Удалено: deprinderilor

Удалено: interpretative

Preocupările noastre investigaţionale vin în concordanţă cu principiile educaţiei literar-artistice, apreciată ca parte integrantă a procesului complex de formare a personalităţii: *întemeierea educaţiei literare pe legile şi fenomenele receptării şi pe interpretarea textelor literare, pe formarea competenţelor literare/lectorale; educaţia prin valori şi pentru valori; prioritatea abordării hermeneutice (interpretative) a materiilor studiate; corelarea sistemelor instrumentale comunicative/literare/lectorale; diferenţierea sistemelor de activitate a elevilor* (Vl. Pâslaru).

Удалено: .

Удалено: autorii acestora

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив

Documentele reglatorii privind predarea limbii şi literaturii române solicită o educaţie literară, şi nu doar o predare a literaturii ca literatură. Educaţia literară urmăreşte formarea şi dezvoltarea competenţelor lectorale şi interpretative întru formarea atitudinii elevului cititor faţă de valorile promovate de literatură şi prin literatură, valori care trebuie să devină nucleu permanent al conţinuturilor educaţiei literar-artistice (Vl. Pâslaru). În această ordine de idei, cercetarea este în raport cu obiectivele generale ale educaţiei literare: *formarea culturii literar-*

artistice; formarea şi dezvoltarea motivaţiilor şi atitudinilor, a gândirii critice; formarea competenţelor literare /lectorale şi a culturii artistic-estetice generale; formarea reprezentărilor culturale generale, a unui univers afectiv şi atitudinal bogat şi coerent; însuşirea unor metode şi tehnici de muncă intelectuală.

Actualitatea cercetării este determinată şi de tendinţa spre deschidere şi mobilitate (fenomen caracteristic perioadei actuale), precum şi de intenţia de a constitui un spaţiu educativ unic european, în care se impun următoarele competenţe: *comunicarea în limba maternă; învăţarea pentru învăţare; tehnici de lectură; competenţe interpersonale, interculturale, civice şi sociale; cultura expresivităţii; capacitatea de a-şi forma convingeri în temeiul valorilor culturale.*

Actualitatea cercetării rezidă şi în nevoia de fixare a reperelor tehnologice într-un act de formare continuă a cadrelor didactice. Într-un timp al multiplelor schimbări sociale, cadrul didactic este pus în situaţia de a aplica un ansamblu de tehnici prin care să eficientizeze acţiunea educaţională. Or, reforma învăţământului solicită profesorului o revizuire şi o reevaluare a modalităţilor de lucru la clasă; o reconsiderare a tehnicilor din perspectiva timpului.

Societatea de azi e supusă unor schimbări radicale şi diverse, ceea ce reclamă prefaceri substanţiale şi în sistemul educaţional. Metodele tradiţionale, derivate dintr-o pedagogie informativ-acumulativ reproductivă (cele informative şi descriptive), nu asigură formarea unei personalităţi adaptate la exigenţele lumii contemporane, pe cînd dezvoltarea cere metode active, cu un pronunţat potenţial formativ, într-un cuvînt, metode eficiente. Or, punem accent pe metodele eficiente, pentru că, în competiţie cu învăţămîntul reproductiv, cel formativ are în vizor „formarea capacităţilor comunicative/literare ale elevilor" în locul discernerii şi acumulării voluminoase a „valorilor imanente ale materiei abordate" [110, p. 281]. De aceea, metodele trebuie să aibă funcţie formativă, pentru ca ele să contribuie la dezvoltarea capacităţilor de învăţare ale elevului.

Actualmente, în Republica Moldova se experimentează prima generaţie de manuale, cu mult mai moderne decît cele de acum 10-15 ani. Tema în discuţie e importantă la ora actuală şi din această perspectivă: materia ce urmează a fi predată necesită azi, mai mult ca altădată, includerea unui şir de strategii de predare-învăţare-evaluare, care să stimuleze „operaţiile de declanşare, activare şi susţinere a atenţiei şi a motivaţiei elevilor în şi pentru învăţare". [45, p.242]. Profesorul care îi ghidează pe aceşti elevi are stringentă nevoie de un instrumentar bine adaptat şi adaptabil la exigenţele zilei. Acestei stringenţe vine să-i răspundă investigaţia noastră.

Tehnologia didactică actuală reclamă mînuirea unui şir de modalităţi care să asigure eficienţa învăţării întru asigurarea funcţionalităţii disciplinei şi asimilarea epicului ca gen literar specific de reflectare a realităţii. Mai mult, azi, profesorul de limba şi literatura română are la

Удалено: î

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив

Удалено: areal

Удалено: R

Удалено: în

Удалено: î

Удалено: , generată de schimbările survenite,

obiective un curriculum şi un ghid, la conţinuturi – un manual cît de cît modern şi mai multe ghiduri, la evaluare – baterii de teste de tot felul, pe cînd la capitolul metodologie/tehnologie e cam lăsat să se descurce de unul singur. Dilema ar consta în lipsa unor repere metodologice, care ar determina conturul unei tehnologii didactice capabile să valorifice potenţialul formativ al operei epice şi prevederile documentelor normativ reglatorii ale procesului de învăţămînt.

Gradul de cercetare a problemei. Metodologia predării operelor epice româneşti a fost cercetată de M.Ignat, N.Onea, C.Parfene, V.Goia, C.Bărboi, I.Drăgătoiu, D.Ivănuş, S.Pitirici, D.Topală, A.Pamfil; este reluată în studii aparte de G.Cornică, E.Botezatu, V.Bunescu, G.Derşidan, A.Dumitrescu, D.Gîndilă, A.Iliescu, C.Schiopu, E.Vandici.

În Rusia cercetări în domeniu au realizat A. Veselovschi, E.N.Iliin.

Din perspectiva gândirii critice, problema a fost tratată de Ch.Temple, G.L.Steele, K.S.Meredith (SUA) şi adaptată pentru elevii moldoveni de T.Cartaleanu, O.Cosovan, N.Creţu.

Abordările conceptuale şi definiţiile metodologiei instruirii în lucrări de pedagogie generală (I.Bontaş); clasificările şi prezentările ample ale metodelor şi procedeelor didactice (I.Cerghit, C.Cucoş, S.Cristea); principiile şi conceptele teoretico-literare (R.Wellek, A.Warren, C.Parfene, V.Sklovski), etc. nu conţin însă şi abordări în profunzime ale problematicii metodologiei de predare-receptare-învăţare a operelor epice. Această situaţie impune cercetarea unor alternative metodologice pentru acest domeniu al educaţiei literar-artistice.

Premisele cercetării – insuficienţa unor repere psihopedagogice pentru dezvoltarea competenţelor literare/lectorale şi interpretative pe baza textelor epice, inclusiv a unor modele de formare a cititorului reflexiv, şi a unui instrumentar teoretico-literar şi lectoral adecvat de interpretare a textului epic; blocajele intelectuale la elevi în comentarea/interpretarea operelor epice şi la cadrele didactice în predarea textului narativ, etc. - au conturat **problema cercetării:** *Corelarea insuficientă a reperelor psihopedagogice şi teoretico-literare, a experienţelor de lectură ale elevilor şi a potenţialului profesional al cadrelor didactice în metodologia predării-receptării operelor literare epice în şcoală.*

Premisele şi problema investigaţiei au determinat **obiectul cercetării**: Metodologia predării-receptării operelor literare epice în şcoală.

Obiectul cercetării îl constituie modalităţile de formare şi dezvoltare a unor competenţe literare/lectorale, eşalonate într-o strategie de predare-învăţare a operei epice în gimnaziu.

Scopul cercetării. Elaborarea unui model pedagogic care va integra modalităţi eficiente de predare-asimilare/învăţare a operei epice.

Ipoteza cercetării. Formarea în procesul predării-receptării operelor epice a unui cititor cult de literatură este posibilă dacă demersul tehnologic angajat:

Удалено: Implementarea modalităţilor de …a…e-asimilare a …i…epice a fost abordată în manualele de metodică de … D. … M. Gărbălău,… … … … … … … … …a fost …şi în revistele de specialitate … … … … … … … E. N. Iliin, … … …; ... [1]

Удалено: , …

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Удалено: d…î… … … … … în …Republica Moldova de… … ... [2]

Удалено: tunci cînd le…identificăm studii serioase referitoare la metodologia instruirii,…abordări conceptuale, definiri … … … … …repere din teoria literaturii,…principii, abordări conceptuale … R…. A…. … …chi…constatăm lipsa unor studii / tratări în profunzime a privind …odalităţile eficiente asimilare …i…a…a… a necesitat noilor …de abordare …ă ... [3]

Удалено: şi interpretative…care apar …timpul …ării … ării…i… ca fenomen literar; absenţa unor modele didactice de abordare / de formare a cititorului reflexiv; blocajele suportate de e… ca ficţiune, ca valoare literară; lipsa la elevi a unui instrumentar teoretico-literar şi lectoral adecvat de interpretare a textului epic; lipsa unui stil de muncă intelectuală eficientă – ... [4]

Удалено: investigată.

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, полужирный

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив

Удалено: **Problema investigaţiei** se conturează din lipsa unei abordări metodice insuficiente a modalităţilor eficiente de predare a operei epice în şcoală.¶
necesitatea cercetării unor modalităţi eficiente în dezvoltarea competenţelor lectorale şi interpretative la elevi din perspectiva textului epic, cu o fundamentare psihopedagogică şi teoretico-literară suficientă, motivîndu-se în desfăşurarea unui demers didactic adecvat şi de durată.¶
O…il constituie modalităţile de formare şi dezvoltare a unor competenţe lectorale şi interpretative, eşalonate într-o strategie de predare-învăţar ... [5]

Отформатировано ... [6]

Удалено: Vom reuşi să formăm prin opera epică un cititor avizat (*un homo lectoris*) dacă …se va ţine cont de următoarele asp ... [7]

- va identifica posibilitățile formative ale operei epice în context curricular;

- se va realiza pe un model tehnologic care să integreze repere psihopedagogice şi teoretico-literare, experienţele de lectură ale elevilor şi cele profesionale ale cadrelor didactice;

- va corela modalităţile de predare-învăţare cu obiectivele, finalităţile şi conţinuturile educaţiei literar-artistice;

- va include un mecanism eficient de validare a strategiei aplicate.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Definirea reperelor teoretico-literare şi psihopedagogice de predare a operei epice.

2. Stabilirea unor repere metodologice de predare-receptare a textului epic în formarea la elevi a competenţelor literare/lectorale.

3. Studiul experienţelor elevilor şi a celor profesionale ale cadrelor didactice vizavi de predarea-receptarea operelor epice în şcoală.

4. Elaborarea *Modelului tehnologic de formare la elevi a competenţelor de receptare a operei epice*.

5. Validarea prin experiment a modelului tehnologic predare-receptare a operei epice în şcoală.

6. Sistematizarea şi generalizarea datelor ştiinţifico-metodice şi a rezultatelor experimentului.

7. Elaborarea concluziilor ştiinţifico-metodice şi a recomandărilor practice.

Reperele epistemologice ale cercetării au inclus:

- *teze şi concepte privind metodologia cercetării pedagogice*: M. Scatkin, D.Patraşcu;

- *concepte din psihologia cognitivă*: A.Osborn, A.Cosmovici, L.Iacob, Fl.Druţă;

- *teorii şi principii pedagogice*: teoria învăţării cumulativ-ierarhice a lui R.M.Gagne; teoria structurării cunoştinţelor în baza principiului continuităţii şi integrităţii a lui J.Bruner; teoria structurilor cognitive şi învăţarea stadială a lui J.Piaget; conceptul de pedagogie a succesului (C.Bârzea); conceptul învăţării eficiente (I.Jinga şi I.Negreţ); bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice (V.Mândâcanu); teoria educaţiei literar-artistice (Vl.Pâslaru);

- *teoria obiectivelor educaţionale*: B.S.Bloom, D.R.Krathwohl, A.J.Harow, R.F.Mager, V.şi G. de Landsheere, Al.Crişan, Vl.Guţu;

- *idei, concepte şi principii teoretico-literare privind opera epică*: R.Barthes, N.Bomher, E.Botezatu, M.Corti, G.Duda, U.Eco, D.Lodge, N.Manolescu, A.Marino, C.Parfene, L.Petrescu, V.Popovici, C.Radu, L.Ionescu-Ruxăndoiu, E.Simion, D.Tiutiuca, E.Ţau, T.Vianu;

- *diverse abordări de metodologie educaţională*: I.Bontaş, I.Cerghit, S.Cristea, Al.Crişan, C.Cucoş, L.Guţu, I.Jinga, V.Mândâcanu, I.Neacşu, I.Negreţ, D.Patraşcu, E.Păun, Vl.Pâslaru, D.Popovici, C.Postelnicu, D.Potolea;

Удалено: –

Удалено: om…ul ... [8]

Отформатировано: по ширине

Удалено: – …predarea-învăţarea operei epice …în baza unui pedagogic,…a…ă…modali ... [9]

Удалено: – …vor fi corelate şi …procesului didactic ... [10]

Удалено: –

Удалено: se …elabora ... [11]

Отформатировано: по ширине, Междустр.интервал: полуторный

Удалено: vizează

Удалено: asimilare…tru… şi de interpretare ale elevilor ... [12]

Удалено: 3…unui model de dezvoltare a competenţelor lectorale şi de interpretare a textului prin aplicarea tehnicilor indicate ... [13]

Удалено: 4…unor strategii eficiente de …asimilare ... [14]

Удалено: 5…G…şi sistematizarea …ale obţin ... [15]

Удалено: 6…Formularea …a … în baza investigaţiilor real ... [16]

Удалено: **Epistemologia cercetării**.

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, полужирный

Удалено: care au stat la baza se referă la ... [17]

Удалено: *T*……(... [18]

Удалено: I.Bontaş

Вставлено: I.Bontaş

Удалено: D., Bontaş I.)

Удалено: ;

Удалено: *C*...(… A.… L.… Fl.A.) ... [19]

Удалено: *T*…,…*din domeniul i*… R. M.… I.… J.…teoria privind î… C.…teza referitoare la principiul pozitiv al educaţiei (Pâslaru Vl.); … I… I.…teze privind … V. M. ... [20]

Удалено: *T*...(… B. S.… D. R.… A. J.… R. F.… V., Landsheere G.… A.… Vl., Pâslaru Vl.) ... [21]

Удалено: *C*...(… R.… N.…Cezar R., … E.… M.… G.… U.… D.… N.… A.… C.…Pâslaru Vl., … L.… V.…Radu C., … L.… E.… D.… E.… T.) ... [22]

- *idei, concepte şi principii ale metodologiei predării operei epice în şcoală*: C.Bărboi, Al.Bojin, E.Botezatu, T.Cartaleanu, G.Corniță, O.Cosovan, G.Derşidan, I.Drăgătoiu, A.Dumitrescu, M.Ignat, I.Ivănuş, E.Iliin, I.Iachim, P.Magheru, K.Meredith, W.Okon, N.Onea, C.Parfene, G.L.Steele, C.Schiopu, Ch.Temple.

Metodologia cercetării a inclus metode:

- *teoretice*: cercetarea teoretică a ideilor, conceptelor, tezelor, a principiilor, teoriilor;
- *socio-pedagogice*: observarea, chestionarea, discuția;
- *experimentale*: experimentul pedagogic (constituit din testare, chestionare, analiză);
- *hermeneutice*: interpretarea calitativă şi cantitativă a rezultatelor experimentului;
- *prelucrare statistică a datelor*: indici statistici de start (media şi frecvența); semnificația diferenței dintre medii în cazul eşantioanelor independente (testul Z); semnificația diferenței dintre medii în cazul eşantioanelor-perechi (testul t).

Eşantionul cercetării. În experiment au fost antrenați 159 elevi de la Liceul teoretic *Mircea Eliade* şi 122 studenți de la UPSC *Ion Creangă* (36 de la anul III, filologie, specialitățile *Limba română - limba italiană*, *Limba română - limba franceză*, 2005; 86 de la anul II BAC, filologie, 2006); 73 de profesori de LLR, aflați la cursurile de perfecționare, UPSC *Ion Creangă*, anii 2003 şi 2006, aceştia fiind divizați în:

- eşantionul experimental-1 şi eşantionul de control-1;
- eşantionul experimental-2 şi eşantionul de control-2;
- un eşantion stratificat de studenți şi profesori.

Inovația ştiințifică şi **valoarea teoretică** a investigației constau în:

- precizarea finalităților educaționale în formarea elevului cititor cult: *literar-artistică propriu-zisă, comunicativ-estetică şi generală*;
- elaborarea unor tehnici noi de predare-receptare a textului epic în şcoală: *Bolurile, Piramida etapelor unei narațiuni, Harta unei narațiuni, Algoritmii*;
- stabilirea relației funcționale între valențele formative ale operei epice şi prevederile documentelor conceptual-normative (curriculum), indicând mecanismul şi reperele metodologice de aplicare a acestora;
- elaborarea unui model tehnologic de predare-receptare a operelor epice în şcoală.

Valoarea practică a cercetării este dată de:

- recomandările pentru identificarea potențialului formativ al operei epice,
- stabilirea reperelor pentru restructurarea procesului tehnologic de predare-receptare-evaluare a operei epice;
- posibilitatea utilizării reperelor metodologice de predare-receptare a operei epice;

Удалено: *Cercetări cu privire la...ica*...(… C.… … Al.… E.… T.… G.… O.… G.… I.… A.…Gărbălău M., … M.… ... [23]
Удалено:
Удалено: E.
Удалено:
Удалено: I.… P.… K.,… W.… N.… C.… G. L.… C.… C ... [24]
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив
Удалено: documentarea ştiințifică, …a conceptelor ... [25]
Удалено: .
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив
Удалено: *de analiză*
Удалено: *a*
Удалено: Z
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, полужирный
Удалено: T
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, полужирный
Удалено: Baza experimentală a ……Experimentul a fost realizat în cadrul Liceului Teoretic „*Mircea Eliade*” din or. C ... [26]
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив
Удалено: şi a inclus
Удалено: În experiment au fost antrenați 159 de elevi, 36 de studenți de la anul III filologie, specialitățile *limba română - limba italiană - limba franceză* (în anul 2005), 86 de studenți, anul II BAC, filologie (în anul 2006) de la UPS „Ion Creangă”, Chişinău, 23 de profesori (în anul 2003) şi 50 de profesori (în anul 2006) de la cursurile de perfecționare, Facultatea Perfecționare UPS „*Ion Creangă*”.¶
Отформатировано ... [27]
Отформатировано ... [28]
Формат: Список
Удалено: formularea… ... [29]
Отформатировано ... [30]
Удалено: lor…asimilar ... [31]
Удалено: -r…glatorii… ... [32]
Удалено: psihopedagog ... [33]
Удалено: determinarea ... [34]
Удалено: area…cu refe ... [35]

• valorificarea *Modelului tehnologic de formare la elevi a competenţelor de receptare a operei epice*.

Tezele propuse pentru susţinere:

1. Opera epică, sub aspect cognitiv, afectiv şi hedonist, conţine implicit un potential semnificativ de formare a cititorului cult de literatură, care constă în *amploarea* şi *complexitatea* obiectului estetic reflectat/creat (omul), prezentat într-o *spaţiotemporalitate* şi *modalitate* (personaje, acţiune, trăiri, gânduri, atitudini) accesibile elevilor.

2. Prevederile *Curriculumului de LLR* cu privire la valorificarea operei epice – obiective şi conţinuturi educaţionale - sunt realizabile şi susceptibile de dezvoltare în cadrul unei strategii specifice de predare-receptare a textului literar narativ.

3. Eficienţa modalităţilor de predare-învăţare a operei epice este apreciată în raport cu caracteristicile de gen şi specie ale operelor predate-receptate-învăţate, particularităţile receptării literare ale elevilor, axiologia (conţinuturile) educaţiei literar-artistice şi cu finalităţile acesteia, care reprezintă nivelul real de formare în anii de şcoală a cititorului cult de literatură.

4. *Modelul tehnologic de formare la elevi a competenţelor de receptare a operei epice*, axat pe principii teoretico-literare şi psihopedagogice (lectorale şi profesionale), asigură un progres continuu şi motivat în formarea /dezvoltarea competenţelor literare/lectorale la elevi.

Etapele cercetării. Cercetarea s-a desfăşurat în următoarele etape:

- Etapa I (1998-2001): formularea problemei de cercetare, documentarea ştiinţifică la subiect;
- Etapa II (2001-2003): elaborarea compartimentului teoretic, proiectarea modelului psihopedagogic de formare a elevului ca receptor de literatură epică;
- Etapa III (2003-2006): realizarea experimentului pedagogic, prelucrarea datelor experimentului, formularea concluziilor generale, redactarea textului tezei.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a făcut prin 14 publicaţii la temă, printre care două manuale de Limbă şi Literatură Română şi un caiet pentru elevi; rapoarte la şedinţele Catedrei *Literatura Română şi Comparată* a UPS *Ion Creangă*, (4 rapoarte); prin seminare din cadrul proiectelor *Modernizarea Învăţământului Umanistic în Moldova* şi *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice realizate de Centrul Educaţional „ProDidactica”*; prin seminare din cadrul proiectului *Educaţia de Calitate în Mediul Rural din Moldova, organizate de Ministerul Educaţiei şi Tineretului al Republicii Moldova*; prin seminare în *Programul Formarea Continuă a Cadrelor Didactice, CE „ProDidactica”*; prin *Ateliere în cadrul Proiectului „Un viitor pentru copii noştri”*, prin seminare în cadrul *Atelierului Formare Continuă, Liceul Teoretic „Mircea Eliade”*; prin comunicări la conferinţe ştiinţifice universitare:

Удалено: aplicării *psipedagogic…ului…ca r…* [36]
Отформатировано: Шрифт: 12 pt
Удалено: *epice*
Вставлено: *epice*
Удалено: *literatură epică*, transferabil în procesul educaţional al elevilor de diferite categorii de vîrstă / în domenii conexe (literatură în alte limbi)
Удалено: .
Вставлено:
Удалено: ¶
Отформатировано: по ширине
Удалено: şi …valenţe formative de conturare …receptor [37]
Отформатировано [38]
Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив
Удалено: -…disciplinar oferă posibilităţi de valorificare a operei epice doar în situaţia în care prevederile acestui document reglator sînt realizate în cadrul unei strategii axate pe modalităţi eficiente de predare-învăţ… [39]
Удалено: doar …procesului didactic…descrise în termeni de competenţe …ce exprimă esenţa unui …avizat… (receptor [40]
Удалено: Modelul didactic oferă repere metodologice în elaborarea unei strategii ce …în actul didactic şi poate servi drept sprijin şi imbold în monitorizarea schimbărilor din sistemul de predare-învăţare-evaluare [41]
Удалено: e
Отформатировано [42]
Удалено: -
Удалено: e… – [43]
Удалено: e… – [44]
Отформатировано [45]
Удалено: 2
Вставлено: 2 publicaţii [46]
Удалено: un
Отформатировано [47]
Удалено: număr…
Вставлено: număr…
Отформатировано [48]
Отформатировано [49]
Удалено: *comunicări la…* [50]
Вставлено: *comunicări* [51]
Отформатировано [52]

O lecție eficientă de literatură, USM, 17.11.2005, subiect „Harta unei narațiuni”; Profesorul modern – cerința noii societăți, UPS „Ion Creangă”, 21.03.2007, subiect „Interogarea multiprocesuală – o tehnică eficientă de predare a textului epic”; la conferința internațională „Limba română azi”, USM, 3-7.11.2006, subiect „Algoritmii (comentarea titlului unei opere epice)”.

Structura tezei. Teza s-a constituit din preliminarii, trei capitole, concluzii generale și recomandări, adnotare (română, engleză, rusă), lista cuvintelor-cheie, bibliografie, anexe.

Termenii-cheie: *agenda cu notițe paralele, agenda în trei părți, boluri, cititor reflexiv, curriculum disciplinar, instrumentar teoretico-literar, funcție hedonistă, funcție comunicativă competențe literare/lectorale, eficiență/eficacitate, GPP, harta unei narațiuni a operei epice, interogarea multiprocesuală, lectura ghidată, metode eficiente, modalități de predare-receptare, model tehnologic, montaj experimental, obiective și finalități educaționale, operă epică, piramida etapelor unei narațiuni, presupunerea prin termeni, reacția cititorului, text literar narativ.*

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, не курсив

Удалено: e

Удалено: e

Удалено: introducere

Удалено: (nr. …surse), nr. …anexe. În textul tezei sunt inserate nr. figuri și nr. tabele

Вставлено: (nr. …surse)

Вставлено: nr. …

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Вставлено: În textul tezei sunt inserate nr. figuri și nr. tabele

Удалено: .

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Вставлено: .

Удалено: .

Удалено: *Modalități de predare-asimilare,*

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив

Удалено:

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив

Отформатировано: Шрифт: 12 pt, курсив

Удалено: *, obiective educaționale, abilități de formare, competențe lectorale și interpretative, model didactic, curriculum disciplinar, tehnicile reacția cititorului / GPP / agenda cu notițe paralele / agenda în trei părți / lectura ghidată / presupunerea prin termeni / interogarea multiprocesuală / bolurile / piramida etapelor unei narațiuni / harta compozițională a operei epice, test de evaluare (predictivă, formativă, finală), cititor reflexiv, eficiență / eficacitate, montaj experimental*

CAPITOLUL I

Repere teoretico-literare şi curriculare de predare-asimilare a operei epice în şcoală

1.1. Valenţele formative ale operei epice

Epicul, fiind unul din cele trei genuri de bază ale literaturii, „reprezintă o formă fundamentală a creativităţii literare" (G. Duda, p.80). Opera epică face posibilă cunoaşterea altfel decît disciplinele cu un pronunţat caracter ştiinţific, prin „căi şi mijloace cu totul specifice, printre care *intuiţia artistică* deţine un rol esenţial, iar textualizarea acesteia se realizează printr-un limbaj propriu, prin excelentă conotativ şi, ca atare pretabil la multe interpretări" [102, p.113]. Structura şi compoziţia textului epic, altele decît ale textului liric, reclamă o anume abordare în actul educaţional propriu-zis. Textul literar narativ impune alegerea anumitor modalităţi de investigare.

În comparaţie cu liricul, epicul se sprijină mai mult pe zona de curiozitate, de interes a elevului-cititor, care, într-un act de lectură, caută cu înfrigurare în textul narativ răspunsuri la întrebări de felul: Ce s-a întîmplat? Ce va fi? Ce se poate întîmpla? Cum va fi? De ce ? Care-i enigma? – întrebări fundamentale într-un act de cunoaştere. Citîndu-i pe J.L.Dumartier şi Fr. Plazanet în lucrarea de metodică „Limba şi literatura română în gimnaziu", Alina Pamfil atrage atenţia asupra următoarelor funcţii formative ale epicului: „a) bucuria de a cunoaşte, de a explora noi teritorii: călătorie esenţială, ce prelungeşte şi complineşte experienţa limitată pe care o permite realul; călătorie cu riscuri şi costuri puţine, ce oferă şansa unor întregiri; b) bucuria de a vedea confirmate adevăruri cunoscute sau abia întrezărite, de a găsi exprimate, cu claritate, gânduri vagi sau sentimente confuze; c) bucuria de a compensa dezacordul cu lumea exterioară: de a-l uita prin cufundarea într-un univers diferit sau de a găsi soluţii corective prin consultarea acestor alte lumi". [98, p.150]. Adică, cititorul de epic e în căutarea unei lumi care s-ar asocia cu lumea în care el trăieşte ori poate a unei lumi în care s-ar regăsi şi el. Cititorul de literatură narativă îşi pune întrebări, caută răspunsuri şi face „previziuni ...", configurează un posibil curs al evenimentelor sau o posibilă stare de lucruri", [58, p.158] el intuieşte că „literatura oglindeşte perfect structura societăţii". [23]. Pentru moment, el e tentat să judece „lumea naraţiunii din punctul de vedere al lumii noastre de referinţă" [58, p.227]. Cu fiecare lectură însă el va depăşi handicapul şi va proceda invers. Pentru el lumea narativă va deveni o lume posibilă. Relevante în acest sens sînt întrebările retorice lansate de U. Eco în lucrarea sa „Lector in fabula" şi răspunsul clar pe care ni-l oferă: „Ce înseamnă, citind un roman, să recunoşti că ceea ce se întîmplă acolo este mai „adevărat" decît ceea ce se întîmplă în viaţa reală, că Napoleon luat ca ţintă de Pierre

Bezuhov este mai adevărat decît cel mort în insula Sfînta Elena? Ce sens are să afirmi că într-o operă de artă caracterele sînt mai „tipice” şi mai „universale” decît efectivele şi presupusele lor prototipuri reale? Ni se pare că drama lui Athos, care nu va putea suprima niciodată în nici o lume posibilă întîlnirea cu Milady, dovedeşte adevărul şi măreția operei de artă, dincolo de orice metaforă, prin forța matricelor structurale de lumi” [58, p. 227]. O povestire, o schiță, un roman oferă de cele mai multe ori răspunsul aşteptat. Un alt moment important în epic este personajul. Întruchipare a trăsăturilor morale, model uman, derivat din categoriile sociale existente în realitate, personajul literar reuşeşte să formeze, să dezvolte şi să întrețină motivația receptorului pentru epic.

Pornindu-se de la aceste premise, s-a realizat într-o clasă de a V-a (40 de elevi) un sondaj cu genericul „Cinci cărți (titluri) pe care le-aş recomanda colegilor mei”. Rezultatele confirmă preferința elevilor pentru epic. Din 200 de titluri, 172 aparțin operelor narative şi doar 28 – genului liric. Studierea epicului, ca şi studierea celorlalte genuri literare, se conformează scopului educației literar-artistice: „formarea cititorului cult de literatură artistică şi a premiselor pentru formarea artistic-estetică generală”. (Curriculum pentru gimnaziu, 2006, p.4). Dar nici interesul pentru epic, nici formarea cititorului avizat de literatură epică nu se poate produce prin povestirea banală a fabulei textului, prin enumerarea figurilor narative ori prin prezentarea formală a personajelor. Se cer a fi aplicate modalități în care prioritate o are aspectul formativ. E nevoie de activități de formare, în care să predomine gîndirea critică din partea elevului, judecata, capacitatea lui de evaluare a fenomenelor literare; secvențele de învățare să solicite situații educaționale activ-participative. Activitățile de lectură şi scriere racordate textului literar narativ să aibă ca țintă formarea cititorului avizat, capabil să interpreteze în cunoştință de cauză opere literare aparținînd genului narativ. Această necesitate coincide cu tendințele didacticii moderne, care încearcă să revoluționarizeze procesul educațional actual, impunînd metodologiei strategii formative şi renunțînd într-o anumită măsură la metodele informative. Literatura necesită nu o predare în sensul transmiterii informației, ci o predare-receptare.

Conceptul de **epic**, începînd cu dialogul lui Platon „Statul”, a fost elucidat de-a lungul timpului în studii numeroase şi cu multă consecvență. Rene Wellek şi Austin Warren în „Teoria literaturii”, făcînd trimiteri, în acest sens, la Platon şi Aristotel, arată că „în epică (sau roman) poetul vorbeşte, pe de o parte, în numele său personal, ca narator, şi pe de altă parte, îşi face personajele să se exprime în vorbire directă (narațiune mixtă)” [149, p. 301]. O „definiție a unei narațiuni relevante şi coerente” propune U. Eco în lucrarea sa „Lector in fabula”: „O narațiune este o descriere de acțiuni care necesită pentru fiecare acțiune descrisă *un agent, o intenție* a agentului, o stare sau lume posibilă*, o schimbare,* cu *cauza* sa şi *intenția* care o determină; la

aceasta s-ar putea adăuga stări mentale, emoții, circumstanțe; dar descrierea este relevantă (adică admisibilă din punctul de vedere al conversației) dacă acțiunile descrise sînt *dificile* şi doar dacă agentul are o *alegere evidentă* cu privire la cursul acțiunilor de întreprins pentru a schimba starea care *nu corespunde* propriilor *dorințe*; întîmplările care urmează acestei decizii trebuie să fie *neaşteptate*, iar unele dintre ele trebuie să apară ca neobişnuite sau stranii" [p.150].

Ne vor interesa mai mult formulele care fac accesibilă predarea noțiunii într-o instituție preuniversitară.

Dintr-o perspectivă generală, genul epic e definit drept „unul din principalele genuri literare, care cuprinde diverse specii de narațiuni în versuri şi în proză, dezvăluind cu o relativă obiectivitate portretul fizic şi moral al personajelor, faptele lor, relațiile lor cu mediul înconjurător" [141]. Pentru W. Kayser în lucrarea „Opera literară" şi pentru A. Marino în „Dicționar de idei literare", cuvintele-cheie în definirea epicului sînt „se povesteşte", „se narează": „Atunci cînd ni se povesteşte ceva este vorba de epică" [113, p. 468]; „Eul epic povesteşte istoria, participînd la ea, asumînd-o, de fapt, narînd, eul se narează.Integrat în istorie, eul epic o asimilează şi o reflectă în desfăşurare" [83]. În „Teoria operei literare", D. Tiutiuca zice că epicul se leagă fundamental de faptă, întîmplare sau erou, personaj" [142, p. 119]. Definiția cea mai relevantă şi adecvată într-un areal didactic, credem, o formulat-o Ana Dumitrescu în lucrarea „Metodologia structurilor narative": „Epicul este caracterizat mai ales de nararea faptelor văzute în desfăşurarea lor de către scriitorul care se ipostaziază de cele mai multe ori într-un martor ocular. *Mobil în timp şi spațiu*, epicul poate da sentimentul devenirii prin continuitatea timpului mişcării, personajele fiind urmărite în transformarea lor materială şi spirituală. Dinamic deci, el evoluează logic, firesc către un deznodămînt inevitabil" [57, p.11].

Noțiunea de epic este inclusă şi în manualele şcolare apărute recent (în perioada 2000-2005) şi care ne-au servit drept mijloace didactice în experimentul pedagogic. Manualul de clasa a VI-a [48, p.161] la noțiunea de epic oferă definiția „Genul epic este genul literar în care narațiunea, descrierea şi dialogul alternează, accentul căzînd asupra narațiunii. Opera epică este textul, în proză sau în versuri, în care un narator povesteşte ceva".

Manualul de limba şi literatura română pentru clasa a X-a ediție de ARC, Chişinău recurge la formulările lui T. Vianu, care consideră „epica drept succesiune de evenimente", şi ale lui Hegel, care optează pentru ideea că genul epic e obiectiv şi că într-un text epic autorul vorbeşte „despre alții/altceva" nu despre sine, ca în genul liric. [34, p.111].

„Epicul se caracterizează prin structură de bază narativă (acțiune şi personaje) şi prin alternarea vorbirii naratorului cu cea a personajelor", susțin autorii manualului de clasa a X-a, Bucureşti [48, p.9], iar manualul de limba şi literatura română pentru clasa a X-a, autori

C.Şchiopu, şi M.Vîlcu-Şchiopu (Litera Educațional, Chişinău, 2004) [132], în prefața capitolului „Genul epic", recurge la definiția lui Adrian Marino: „…Epicul reprezintă o esență, un mod de a fi, un dat ontologic şi în acelaşi timp un unghi de percepție al existenței şi universului, o „formă" şi o categorie spirituală. În prima ipostază, epicul aparține devenirii succesiunii „istoriei"; în cea de-a doua, epicul reflectă această situație sub specia narativului, a succesiunii de acțiuni, evenimente, fapte". În acelaşi context, înregistrăm şi noțiunea de scriitor narativ fixată în „Teoria literaturii" de R. Wellek şi A. Warren: „Cînd e vorba de un scriitor narativ, ne gîndim la faptul că acesta creează caractere şi „inventează" povestiri" [149, p.127].

Literatura epică, asemeni întregii literaturi artistice, artei în general, se caracterizează prin aspectul ei polifuncțional. De aici şi ideea că, într-un act de predare-învățare, textul epic ne va oferi destule posibilități de valorificare a mai multora din funcțiile pe care le deține. Prin epic se pot realiza, la clasă, următoarele funcții principale:

- cognitiv-euristică sau de „cunoaştere a lumii" [13, p. 192];
- comunicativă sau ca mijloc de comunicare;
- educativă, cu rol de formare a unei personalități integre;
- hedonistă, cu rol de delectare.

Capabil să abordeze orice aspect de viață, epicul îşi exercită plenar **funcția cognitivă**, care vizează cunoaşterea: ambientul, relațiile interumane şi socioumane, relațiile om-natură, autocunoaşterea, asimilarea estetică a lumii, a bogățiilor spirituale. Epicul, în comparație cu liricul şi cu dramaticul, pare să fie mult mai panoramic, cînd punem în discuție capacitatea sa de cuprindere şi de reflectare a realității, a vieții în general. În aceste condiții, posibilitățile lui cognitive sînt destul de mari. O povestire, o schiță, o nuvelă, un roman au capacitatea de a prezenta multiplele relații ale omului în raport cu societatea şi natura [97, p.7]. Adesea acestea devin „documente sociale" [149, p. 143], unul din primele foloase atribuite literaturii de către cei care au studiat-o sistematic. A devenit universal, în acest context, exemplul cu romanele lui Balzac, din care afli „mult mai mult despre viața societății franceze decît din lucrările tuturor specialiştilor – istorici, economişti, statisticieni ai operei, luați împreună" [13, p.164]. Thomas Warton, citat de autorii lucrării „Teoria literaturii" [149], subliniază că literatura rămîne un izvor de cunoaştere a civilizației, o istorie a civilizației, că ea poate schița conturul istoriei sociale. Nu o dată s-a confirmat că cititorii au luat cunoştință de istoria, cultura, structura socială, politica mai multor țări tocmai în rezultatul lecturării unor povestiri, nuvele, romane. Elocventă în acest sens este sinteza la care recurg R.Wellek şi A. Warren în opera citată: „Addison, Fielding şi Smollet zugrăvesc noua burghezie din secolul al XVIII-lea; Jane Austen, mica nobilime rurală şi preoțimea de la țară aşa cum erau la începutul secolului al XIX-lea; iar Trollope, Thackeray li

Dickens, lumea victoriană. La sfîrşitul secolului al XIX-lea şi la începutul secolului al XX-lea, Galsworthy ne prezintă marea burghezie engleză; Wells, mica burghezie; iar Bennett, lumea oraşelor de provincie.

O serie de tablouri sociale similare privind viaţa americană ar putea fi desprinse din romanele lui Harriett Beecher Stowe şi William Howells sau din cele ale lui James Thomas Farrell şi John Steinbeek. Viaţa Parisului şi a Franţei în perioada ce a urmat Restauraţiei pare că trăieşte în sutele de personaje care se mişcă în paginile *Comediei umane* a lui Balzac; iar Proust a prezentat cu detalii nesfîrşite stratificarea socială a aristocraţiei franceze în descompunere. Rusia moşierilor din secolul al XIX-lea apare în romanele lui Turghenev şi Tolstoi; avem imagini ale negustorimii şi intelectualităţii în nuvelele şi piesele lui Cehov" [p.144]. Proza românească, la acest capitol, nu rămîne în urmă: din scrierile lui I.Creangă vom desprinde „date etnografice, obiceiuri, instituţii sau unele elemente de peisaj geografic" [43, p.216]; din schiţele lui I.L.Caragiale – „adevărate studii ale vieţii de provincie" [p.230], din nuvelele lui Slavici – viaţa satului transilvănean de la hotarul dintre secolele XIX-XX, din romanul „Ion" de L. Rebreanu se desprinde imaginea ţăranului de la începutul secolului al XX-lea, care luptă pentru pămînt etc.

Aşadar, lecturarea literaturii epice va contribui la completarea cunoştinţelor despre lume a elevilor, la aplicarea în viaţă a relaţiilor sociale, va conduce spre cunoaşterea lumii în general, poate deveni mijloc de iluminare şi de instruire.

Lecturarea literaturii narative poate deveni şi o modalitate de analiză şi autocunoaştere a propriei personalităţi. Că romanicierii ne pot învăţa despre natura umană mai multe decît psihologii este o afirmaţie obişnuită [149, p. 59]: „Probabil că vieţile interioare pe care scriitorul le atribuie personajelor lui sînt luate din propria lui introspecţie vigilentă. Se poate spune că marile romane sînt adevărate surse de inspiraţie pentru psihologi sau că sînt istorii ale unor cazuri (adică ilustrative, exemple tipice)". Iar realizarea funcţiei cognitive a epicului se poate realiza cu mai multă eficienţă într-un demers didactic în care strategiile de învăţare urmăresc optimizarea ca atare a procesului educaţional.

Textul narativ are un rol **educativ** preponderent datorită faptului că propune cititorului o multitudine de aspecte de viaţă din care se poate învăţa, că propune variate modele de personaje purtătoare de mesaje moralizatoare, cu un bogat conţinut de idei, că oferă nenumărate situaţii ilustrînd comportamentul uman. Funcţia educativă a literaturii se raportează la valorile morale, la necesităţile spirituale şi la atitudinea cititorului faţă de societate în general. Prin epic urmează să formăm o personalitate integră, să-i formăm cititorului anumite sentimente, atitudini, gînduri. Printr-un text literar epic bine scris vom reuşi să influenţăm cititorul şi din perspectiva formării

unui cod de valori morale, şi a formării concepției despre lume, şi a valorilor estetice, şi a relațiilor sale cu natura etc.

Dintotdeauna, scriitorul, fiind el însuşi un membru al societății, a avut, continuă să aibă o poziție socială. În operele sale el îşi exprimă neapărat propria experiență, concepția de viață; prin operele sale el se adresează unui public: îi transmite acestuia nişte adevăruri, concepte, atitudini, un cod de valori, într-un cuvînt, influența socială exercitată efectiv de literatură (R. Wellek şi A.Warren). Epicul, aşadar, îşi exercită din plin şi funcția catartică. Interesul mare pentru epic vine şi din această perspectivă a catharsisului: tentat să afle răspunsuri la propriile-i probleme, cititorul se adresează unui text epic în care găseşte o realitate conformă cu propria-i lume. El trece printr-un şir de experiențe de viață, fiecare compunîndu-se dintr-un ansamblu de evenimente, întîmplări şi caută în epic (epic înseamnă şi fapte) un fel de „rețete" care i-ar şopti cum să-şi rezolve problemele, cum să se elibereze de nişte tensiuni, cum să-şi purifice într-un fel sufletul de nocivul care, poate, l-a invadat. Prin lectura textelor narative de valoare, prin sondarea mesajului profund al lor, cititorul, se pare, vrea să se producă în interiorul lui o descătuşare, o purificare, ca să poată ajunge la echilibru. „Zugrăvind eroi, trecuți prin încercări grele, arta îi educă pe oameni, le purifică lumea lor internă" [13, p.179]. În aceeaşi ordine de idei, reține atenția următoarea constatare: „Nu încape îndoială că romanele istorice ale lui Walter Scott în Scoția , ale lui Henryk Sienkiewicz în Polonia şi ale lui Alois Jirasek în Cehoslovacia au adus o contribuție foarte precisă la creşterea mîndriei naționale şi la întipărirea în mintea cititorilor a anumitor evenimente istorice" [149, p.142].

Literatura epică dispune de multiple opere – exemple edificatoare capabile să insufle elevului-cititor o sumă considerabilă de calități: identitate personală şi națională, umanism, comportament moral decent, stăpînirea unui şir de valori general-umane etc. Relevante în acest context sînt şi următoarele informații „Marele scriitor francez Stendal îşi sfătuia sora în scrisori „să citească cît mai mult şi să îndrăgească din tot sufletul această ocupație", căci literatura şi arta îi conferă omului „forță spirituală". Balzac se considera un „cronicar al binelui şi al răului". Întreaga operă a lui A.P. Cehov e străbătută de nostalgia după un om cu o moralitate de cristal, iar R. Rollan vedea în artă o sursă inepuizabilă de „sănătate etică" [145, p.101].

Faptele, acțiunile, sentimentele, atitudinile, gîndurile personajelor constituie pentru cititori lecții de etică. Lecturile au capacitatea de a-l face pe cititor să empatizeze, să treacă prin viețile personajelor literare ca să-şi îmbogățească propria experiență cu experiența altora, care, apoi să devină un element al propriei biografii. Astfel, pare să se contureze drumul care conduce şi pe care se cere să mergi în procesul de formare a personalității integre. Grăitoare sînt în contextul dat şi concluziile lui M. Eliade din discursul „Arta şi tehnica lecturii": „Toată tehnica

lecturii constă în virtutea aceasta a transformării substanței cărților. Ceea ce se numeşte asimilare este tocmai procesul obscur care transformă problemele şi personajele unei cărți într-o dramă la care participă lectorul şi, după sfîrşitul căreia el se regăseşte mai adîncit, mai îmbogățit, mai experimentat. Mi se pare că Paul Valéry definea astfel cultura: ceea ce rămîne după ce se uită totul... asimilarea perfectă a unei cărți, adică transformarea substanței sale în element nutritiv – este o experiență personală după care lectorul se regăseşte mai împlinit şi mai bogat" [61, p.109].

Aceasta le putem regăsi într-un număr impunător de opere epice care alcătuiesc patrimoniul literaturii narative româneşti. Atît autorii de curriculum cît şi cei de manuale, dar şi profesorii, pot selecta oricînd texte relevante într-un moment de problemă.

Experiența la clasă a demonstrat în repetate rînduri realizarea funcției educative prin textul epic. Prin epica lui I. Creangă reuşim să trezim şi să păstrăm viu sentimentul de admirație pentru universul copilăriei neprihănite, să formăm sentimente de dragoste pentru părinți, sentimente de venerație pentru mama care-şi creşte copilul, sentimente de curaj şi bărbăție, atitudine față de faptele personajelor etc. Prin schițele lui I.L. Caragiale învățăm să nu acceptăm incultura, lipsa de respect, impertinență, proasta creştere, nepolitețea, necuviința, lipsa de educație.

Prozele lui M. Sadoveanu trezesc dragoste de moşie, formează respect pentru trecut, pentru eroi, pentru tradiții, sensibilizează sufletul cititorului pentru natură. Narațiunile lui I.Druță formează atitudine serioasă de muncă față de creație, față de familie, față de valorile spirituale. Din romanele lui L.Rebreanu, cititorul învață - sentimentul datoriei, al iubirii față de toți semenii, sentimentul propriei identități, al libertății, învață să descopere o dată cu autorul un Centru al Lumii, al Cosmosului în care-şi găseşte şi el locul.

Prozele scurte ale lui A.Brătescu-Voineşti sau ale lui E.Gîrleanu ori ale lui I.Agârbiceanu promovează valori precum ascultarea, sentimentul de familie, sentimentul matern, frumusețea sufletească, puritatea sentimentelor, respectul pentru lumea celor care nu cuvîntă etc.

Ca şi în cazul liricului sau al dramaticului, **funcția comunicativă** în domeniul epicului ține de relația scriitor-cititor prin opera literară produsă de primul şi care comunică variate mesaje despre cunoaştere celui de-al doilea, înscriindu-se astfel într-un act de cultură. Apoi, fiind genul „spunerii", al istorisirii, al narării, epicul realizează la un nivel înalt, actul comunicativ încifrat în formula emițător-mesaj-canal-receptor, unde naratorul (povestitorul), relatînd întîmplări, evenimente, fapte cititorului, face să se producă o comunicare de nivel superior. În „Metodica predării literaturii", N. Onea zice „Funcția comunicativă (a literaturii n.n.) constă în faptul că literatura îl aproprie pe cititor de scriitor şi de opera literară". Funcția comunicativă a epicului ține de cit de mult reuşeşte o narațiune să-l apropie pe receptor de scriitor, de autorul ei,

proces care se cheamă comunicare artistică. În acest act comunicativ la un pol stă prozatorul şi „în mod simetric la celălalt pol al comunicării literare se află cititorii reali" [98, p.154]. La mijloc poate sta o povestire ori o nuvelă, un poem, un basm, ori un roman, fiecare comunicînd un mesaj, o semnificație. Textul epic dintotdeauna a conținut „modele de articulare semnificativă a evenimentelor, tipare din perspectiva cărora putem înțelege şi judeca lumea reală" [98, p.150]. Această caracteristică îl face destul de accesibil într-un act de lectură. Aşadar, punctul de plecare în atare situații de comunicare îl constituie lucrările scriitorului. Cezar Radu în „Arta şi convenție" susține că la orice lectură a aceluiaşi text se întîmplă ceva cu destinatarul , de fiecare dată el va descoperi sensuri noi şi le va aprofunda pe cele descoperite la prima lectură. În aceeaşi ordine de idei, autorul lucrării citate va atrage atenția asupra următoarei aserțiuni: cînd vorbim de funcția comunicativă, interesează nu atît „cantitatea de informație" ... cît „capacitatea destinatarului de a descifra încărcătura informațională ..., de a o integra în universul sau spiritual, de a o valorifica" [p. 152]. Important apoi, în acest act comunicativ, este ca cititorul să ajungă la o artă a lecturii, care în mare măsură rezidă în „arta recitiului" [M. Eliade, p.107], aşa încît cititorul să poată avea „cărți favorite", „clasicul favorit". Să poată, de exemplu, afirma: I.Creangă e scriitorul la care adesea mă întorc; romanele lui M. Preda le citesc cu plăcere şi cu interes, pe masa mea de lucru am mereu o proză de I. Druță.

Posibilitățile comunicative ale epicului vin şi din felul cum sînt create în carte caracterele umane, cît de veridice sînt, din măiestria prozatorului de a înlănțui evenimentele, de a ține în cîmpul de atenție planurile narative, relațiile între personaje, din simbolistica lor, din crearea situațiilor de conflict şi din felul cum le rezolvă, din tehnicile narative la care recurge autorul.

Cu toate acestea, „opțiunile destinatarului nu sînt niciodată radicale; ... actul opțiunii nu este niciodată (în cazul receptării adecvate a textului artistic) dus pînă la capăt" [122, p.161].

Această constatare nu e un motiv însă pentru a ignora într-un demers didactic acțiunile de formare a receptorului de literatură epică. Acum reuşita ține de datoria profesorului care va căuta modalități eficiente de „contaminare spirituală" a elevului cu operele epice de forță, modalități prin care să se declanşeze reacții în lanț în sufletul lui şi să poată valoriza anumite lucrări ca să se poată apropia de un anume scriitor, de capodoperele sale, sau să vrea să aibă alături anumite personaje ale acelui scriitor. Într-un cuvînt, să faciliteze actul comunicativ, scriitor – operă – cititor. În acest sens, destul de elocvent vorbeşte M. Eliade în comunicarea sa „Vacanța intelectualului": „A izbuti să pătrundem şi să asimilăm o capodoperă, înseamnă a ne depăşi pe noi înşine, a ne îmbogăți inteligența şi a ne dilata sensibilitatea – şi a ne apropia de nivelul unui Shelley sau Flaubert. Nu facem asta ca să imităm pe cineva. O facem ca să putem lua cunoştință de noi înşine. În fond, a fi emoționat de Platon sau de Faust înseamnă a fi aproape un om

complet. Căci gîndirea lui Platon şi destinul lui Faust rezumă aproape toată conştiinţa teoretică a lumii de care e capabil omul modern" [p.141].

În realizarea **funcţiei hedoniste**, epicul îşi aduce partea lui considerabilă de contribuţie. De la începuturile lumii, omul se lasă fascinat de istorisirea unor fapte, a unor evenimente, pe care le înşiră cu multă satisfacţie un povestitor. „Ca să se lase vrăjit, omului îi trebuie un miez de epic, relatarea unei întîmplări, o povestire. Dintotdeauna i-a plăcut să spună sau să asculte povestiri" [81, p.180]. Comentînd foamea de ficţiune a individului încă din vremea „copilăriei omenirii", N. Manolescu se opreşte în special la „Halima", despre care zice: „O mie şi una de nopţi de dragoste n-ar fi putut face ceea ce au făcut o mie şi una de nopţi de poveste. Destinul a fost înşelat cu ajutorul povestirilor. Această putere magică a povestirii se poate observa în toată literatura lumii" [Ibidem].

Referindu-se la aceeaşi culegere de basme arabe, criticul M. Cimpoi, în prefaţa sugestiv intitulată *Regele Şahriar în faţa cuvîntului rege*, va comenta această capodoperă populară tocmai din perspectiva funcţiei hedoniste: „*1001 şi una de nopţi*" se citesc cu interes şi astăzi graţie acestui miracol, pe care îl săvîrşeşte *cuvîntul*. Ce face el? ... Asigură acea atmosferă de *petrecere,* de continuă şezătoare, în care omul şi timpul s-au contopit în cuvînt, au devenit un tot organic.

Învinge întîmplarea fatală, o sfidează, astfel, încît vorba aşezată, sinceră, frumos rostită, izvorîtă dintr-o revelaţie spirituală, dintr-o vervă gîlgîitoare este renăscătoare la propriu şi la figurat: întremează sufleteşte şi-i face pe cei mai puternici şi vibreze, să se înduioşeze, să cedeze furiei, pasiuni de moment, hotărîrii de a aplica pedepsele capitale. Regele devine, în asemenea situaţii în care regalitatea e a cuvîntului, omul simplu în faţa destinului. Nu e oare Şahriar un rege Lear, pe care povestirea frumoasă îl înnebuneşte, îl transformă într-un părtaş al suferinţelor celor mulţi? Nu importă, în acest sens, moartea *întîmplătoare* a măscăriciului ghebos al regelui, cînd *întîmplările* povestite cu o putere de seducţie inegalabilă de cei ce s-au făcut martorii nevinovaţi ai morţii aceluia depăşesc fiorul ei tragic. În faţa regalităţii cuvîntului regele a cedat"[32, p.6].

În aceeaşi ordine de idei, trebuie remarcată contribuţia clasicului român Ion Creangă: o dată, în calitate de învăţător, cînd îşi cucerea elevii prin arta de a nara, de a relata şi a-i face să asculte vrăjiţi de faptele înşiruite, şi încă o dată prin operele epice realizate, a căror trăsătură distinctivă rămîne zicerea, spunerea, prin care continuă să fascineze cititorii din toate timpurile.

Aşadar, funcţia hedonistă a epicului se va referi la delectarea estetică pe care i-o poate produce cititorului. Încîntarea în faţa unui text literar este una deosebită. Aceasta e o delectare spirituală. Un text epic poate oferi destule posibilităţi de realizare a funcţiei hedoniste. O naraţiune poate forma, dezvolta cititorului sentimente de admiraţie, de încîntare prin măiestria

autorului de a structura evenimentele, de a împleti planurile narative, de a crea o anume arhitectonică, de a contura un interesant cadru ale evenimentelor, de a crea personaje memorabile, de a imagina şi construi peisaje prin care să se descopere starea sufletească, gîndurile, atitudinile personajului faţă de viaţă, de a imagina dialoguri elocvente, de a face ca unele pagini să devină celebre. Un text epic scris de M. Sadoveanu place totdeauna pentru că „universul sadovenian e mereu rotund şi armonios-raţional" [82, p.217]. În scrierile lui M. Preda savurăm arta de a nara a prozatorului paginile şi pasajele devenite celebre precum prima pagină din „Moromeţii". În schiţele lui I.L. Caragiale citim şi recitim dialogul scurt, viu şi foarte sugestiv. În creaţiile lui I. Druţă ne încîntă paginile pline de lirism, monolog-urile, personajele atît de bine individualizate, precum ar fi, un moş Mihail, un Horia, un Trofimaş, o mătuşă Ruţa. O operă epică te poate „desfăta prin frumuseţea limbii în care a fost scrisă" [61, p.121], prin arta prozatorului de a mînui mijloacele specifice artei cuvîntului. Observînd şi analizînd aceste calităţi ale textului epic, cititorul învaţă să facă aprecieri, învaţă a savura cărţile bune, frumoase. Învaţă ce este frumosul unui text epic, frumosul literaturii în general, capătă deprinderi de formare a gustului elevat, a gustului estetic prin genul respectiv. Aceste acţiuni îi fac pe cititori să trăiască bucuria lecturii, să cunoască voluptatea lecturii. Exerciţiul lecturilor epice, dirijat sistematic de profesor, va urmări, din perspectiva funcţiei hedoniste a epicului, identificarea cărţilor de valoare, a cărţilor pe care cititorul să vrea să le recitească, la care să vrea să se întoarcă. Elocvente sînt aici cuvintele lui M. Eliade: „O carte bună o înţelegi şi o poţi folosi pentru creşterea ta spirituală numai la a doua sau a treia lectură. Se presupune, atunci, că acea carte o stăpîneşti, o ai întotdeauna pe aproape şi o poţi reciti cînd vrei. Fiecare om e dator să aibă cel puţin cărţile fundamentale şi cele favorite" [61, p.124].

Reperele teoretico-literare care stau la baza predării operei epice ţin, îndeosebi, de cele trei domenii ale ştiinţei literare: *istoria literară* - „disciplină diacronică şi descriptivă", *critica literară*, - „disciplină sincronică şi evaluativă", *teoria literară*, – „disciplină sincronică şi descriptivă" [57,p.12].

R. Wellek şi A. Warren în lucrarea citată demonstrează că noţiunea de istorie literară poate fi raportată la o multitudine de aspecte: „... majoritatea istoriilor literare sînt fie istorii sociale, fie istorii ale gîndirii filozofice reflectate în literatură, fie impresii şi judecăţi asupra anumitor opere, aranjate într-o ordine mai mult sau mai puţin cronologică" [p.333]. Ceea ce interesează mai mult într-un proces didactic la subiectul dat ţine de aspectul evolutiv al literaturii epice ca literatură: *povestirea* ca povestire, *nuvela* ca nuvelă, *romanul* ca roman etc.; povestirea ca specie cultivată la un anume prozator, nuvela în creaţia altuia, schiţa în literatura română: vîrstele romanului [93, p.9] etc.

Istoria literară constituie unul din reperele credibile de ierarhizare a valorilor epice în diacronia lor, conditio sine qua non la realizarea obiectivului general al predării literaturii – cunoaşterea valorilor literaturii naționale şi a celei universale. În literatura română, G. Călinescu, în *Istoria literaturii române de la origini pînă în prezent,* urmăreşte într-o manieră destul de originală „aspectele evolutive" şi ale textelor literare epice, Ion Negoițescu în *Istoria literaturii române* este preocupat de „selectarea autorilor şi a operelor". N. Manolescu în „Istoria critică a literaturii române" examinează scrierile literare tot din perspectiva evoluției în timp" [56, p. 17].

Tezele enunțate se vor regăsi desigur în actul educațional privind predarea-asimilarea operei epice. Un rol anume îl vor avea într-un moment de evaluare comparativă a stilului, a artei narative a operelor comentate.

Critica literară desemnează în cadrul predării operei epice suportul judecății de valoare a textului epic, dat fiind faptul că, după cum zice I. Petraş, se centrează pe studierea operei „dintr-un punct de vedere axiologic de stabilire a *valorii*" [114, p.187].

Actul educațional privind predarea textului epic ține cont de interpretările critice pe marginea textelor narative şi recurge în repetate rînduri la selectarea de opinii pe care le lansează în activități de dezvoltare, pentru că „aprecierea unui critic reputat poate însemna în ochii cititorilor un certificat de valoare". În acest sens, G. Duda în lucrarea sa „Introducere în teoria literaturii" afirmă: „Criticul este cel care stabileşte sau, cel puțin, sugerează, prin verdictele sale, ierarhiile valorice…" [56, p.22]. Predarea literaturii epice solicită formarea la elevi a anumitor deprinderi din această perspectivă. Capacitatea de a interpreta critic o scriere literară ține mai întîi de erudiția, gradul de pregătire al profesorului, pentru a-l putea apoi ghida pe elev. Formarea cititorului de literatură epică presupune, la acest capitol, acțiuni educaționale prin care elevul să poată observa, analiza, comenta, argumenta în cunoştință de cauză textul lecturat. E nevoie de o experiență estetică a profesorului pentru a-l forma, a-l ajuta pe elev să capete o experiență estetică, o experiență definită în concepția teoreticienilor „perceperea unei calități plăcute şi captivante, oferind o valoare finală şi o mostră sau o anticipație a altor valori finale" [149, p.319]. E nevoie de considerarea şi reconsiderarea valorilor literare care învinge timpul, care-şi păstrează actualitatea.

Cel de-al treilea suport ştiințifico-literar – teoria literaturii – rămîne cel mai exploatat domeniu în procesul de predare a textului epic. Aceasta se întîmplă datorită faptului că are ca obiect de cercetare „principii, categorii, criterii ale existenței operei literare", că defineşte „genurile şi speciile literare, curentele, stilul" operei literare [114, p.189], oferind astfel elevului-cititor instrumentarul teoretico-literar aferent activităților literar-artistice la clasă. Ținînd de nivelul metaliterar, teoria literaturii este domeniul prin care literatura îşi revendică statutul de

artă a cuvîntului, criteriul cel mai important în predarea literaturii ca gen de artă. Pe de altă parte, asimilarea unui număr de cunoştinţe esenţiale de teorie literară va avea menirea să instrumenteze strategiile de lectură.

În categoria reperelor teoretico-literare, locul central îl deţine însă specificul genului. Demersul didactic respectiv e determinat de înseşi caracteristicile specifice ale textului epic: „spunerea" – trăsătură esenţială (epic vine din *epos*, care în greacă înseamnă „zicere", „spunere", narare; prezenţa naratorului care „povesteşte în faţa unui auditoriu, fie real, fie imaginar, un eveniment petrecut, în care naratorul ar putea fi sau nu implicat ca actor; relatarea, de obicei, la persoana a treia; timpul trecut ca timp al evenimentului relatat; temporalitatea, adică relatarea unor evenimente dispuse cronologic („arta succesiunii"); acţiunea, etapele acţiunii (subiectul); personajul/personajele antrenate în acţiune; cronotopul acţiunii etc."). Reţine atenţia în acest sens sinteza realizată de Al. Bistriţianu în studiul „Clasificarea operelor literare": „În genul epic... comunicarea scriitorului se realizează prin intermediarii fictivi ai acestuia, prin personajele literare, care funcţionează ca mediatori între creatorul operei şi cititorul ei ... în cazul operei epice, ...personajele literare participă la desfăşurarea unor întîmplări. În opera epică, faptele personajelor sînt, în bună măsură, povestite, construcţia operei, bazîndu-se astfel pe naraţiune" [8, p.55].

De aici, o primă datorie a profesorului de literatură: să-i facă pe elevi „să înţeleagă: ...un text epic relatează (povesteşte, narează); ...el are personaje epice (de acţiune) şi subiect epic" [20, p.44].

Pornind de la caracteristicile date, conchidem că predarea operei epice are ca suport bine fondat şi un sistem ordonat de noţiuni concrete de teorie literară, promovate de curriculum-ul în vigoare (gimnazial şi liceal) şi fixate în mare parte de manualele editate recent. Instrumentarul teoretico-literar, pe care elevul-cititor urmează să-l asimileze şi să-l utilizeze adecvat, va cuprinde noţiuni din şirul dat: evenimente, spaţiu, timp, personaje, tipuri de personaje, caractere, narator (obiectiv, subiectiv), tehnici narative, moduri de expunere, (naraţiune, descriere, dialog, monolog), conflict, tipuri de conflicte, specii epice (povestire, schiţă, nuvelă, roman, legendă, basm, fabulă etc.); povestire în ramă, perspectivă narativă (punct de vedere, viziune, focalizare), artă narativă, subiectul operei epice, relaţia scriitor-narator-personaj, modalităţi de caracterizare a personajelor, planuri narative, problematică, motive literare, discurs narativ etc. Respectiv, noţiunile de teorie literară se edifică pe cunoştinţele izvorîte din lectură, se formează pe texte citite şi studiate, devenind operaţionale.

1.2. Repere curriculare privind predarea textului literar narativ

Analiza în detaliu a informațiilor curriculare privind predarea textului epic la etapa de gimnaziu (Curriculum-ul pentru învățământul gimnazial, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2006) ne oferă destule argumente întru demonstrarea principalelor repere care să acopere domeniul epicului (ca gen literar), aşa încît în actul de predare să asigure realizarea obiectivelor-cadru: formarea competențelor literare/lectorale şi a culturii artistic-estetice generale, formarea reprezentărilor culturale generale, a unui univers afectiv şi atitudinal bogat şi coerent şi însuşirea unor metode şi tehnici de muncă intelectuală ca finalități ale procesului didactic în genere.

Tabelul de mai jos prezintă seturi de obiective şi conținuturi revăzute, reformulate față de Curriculum-ul 2000 şi ilustrează în propria viziune coraportul obiective de referință – conținuturi teoretice – texte epice relevante pentru fiecare clasă.

Aspecte teoretico-literare solicitate de curriculum privind predarea-asimilarea textului epic

Tabelul 1

Obiective de referință (specifice)	**Conținuturi teoretice**	**Texte epice relevante**
Clasa a V-a ▪ Să înțeleagă sensul global al mesajului artistic comunicat oral, reținînd esențialul; ▪ Să deosebească componentele structurii artistice ale unui text literar în proză; ▪ Să stabilească relații între fenomenele literare ale unui text epic studiat; ▪ Să marcheze fenomenele literare în textele epice studiate; ▪ Să identifice diverse figuri narative; ▪ Să aplice instrumentarul teoretico-literar şi lectoral; ▪ Să alcătuiască rezumatul unui text literar narativ; ▪ Să producă texte narative, descriptive - cu elemente de dialog - pe o temă dată.	**Clasa a V-a** ▪ Structura textului epic. Narațiunea (ce şi cum se povesteşte, autorul şi naratorul). Personajul: caracterizarea sumară – portretul fizic şi portretul moral. Descrierea. Dialogul.	**Legende populare**: „Descălecatul”, „Povestea Vrancei”; **Legende culte**: I. Neculce „O samă de cuvinte”; A. Russo „Stînca corbului”; **Legende din literatura universală**: Al. Mitru „Legendele Olimpului” (fragm.); **Basme populare**: „Greuceanu” **Basme culte**: I. Slavici „Zâna Zorilor”; **Schițe din literatura română**: I. L. Caragiale „Vizită”; **Povestiri şi nuvele din literatura română**: I. Creangă „Amintiri din copilărie” (frag.), M.Sadoveanu „Domnul Trandafir”, I. A. Brătescu-Voineşti „Puiul”, I. Teodoreanu „Prăvale Baba”, I. Druță „Povestea furnicii”, **Povestiri şi nuvele din literatura universală**: G. de Maupassant „Tatăl lui Simon”; I.S. Turghenev „Biriuc”.

Din informaţiile fixate pentru clasa a V-a, deducem prezenţa unui număr suficient de obiective privind predarea conceptului de epic, noţiunile teoretice de bază la acest capitol şi pentru această vîrstă, precum şi o listă impunătoare de texte epice recomandate, din care atît autorii de manuale, cît şi profesorii, au de unde alege texte adecvate pentru subiectele respective. Constatăm însă că obiectivul *să marcheze fenomenele literare în textele epice studiate* va avea o mai bună acoperire prin introducerea la „Conţinuturi teoretice" a „Etapelor naraţiunii". Experienţa demonstrează că acest concept se însuşeşte în mod satisfăcător şi devine o cheie mai bună la predarea „Subiectului operei epice" din clasa a VI-a.

De observat că obiectivele curriculare vizate sînt parţial acoperite şi de conţinuturile (textele şi sarcinile) manualului în uz. În cazul în care profesorul rămîne strict la ceea ce oferă manualul, s-ar putea întîmpla ca unele dintre obiectivele specifice predării textului epic să nu se realizeze. Anume de aceea recurgem la recomandarea unor texte pentru lectură extracurriculară şi proiectăm ore special rezervate discuţiei. Aşa, de exemplu, lectura „Legendelor Olimpului" ne va ajuta nu doar să identificăm şi să caracterizăm personajele, să le conturăm portretul fizic şi moral, ci şi să urmărim motivele mitologiei antice în texte ce se vor studia ulterior. Din aceste lecturi elevii vor asimila tipologia personajelor în termeni în care vor opera ulterior: personaj ahileic, odiseic, prometeic etc. Nu mai puţin important este să se remarce motivele flotante, varierea parametrilor în dependenţă de cronotop, relaţia dintre basmele româneşti şi mitologia universală (mere de aur – lînă de aur etc.).

Pentru asemenea forme de lectură sînt stipulate obiective ce vizează „instrumentele de lectură" (caietul de notiţe, caietul de lectură etc.).

Tabelul 2

Obiective de referinţă (specifice)	**Conţinuturi teoretice**	**Texte epice relevante**
Clasa a VI-a ▪ Să înţeleagă mesajul global al unui text studiat; ▪ Să extragă din textul citit informaţiile aferente ideii (ideilor principale), percepînd global mesajul operei literare studiate; ▪ Să citească şi să formuleze întrebări şi răspunsuri în legătură cu textul citit; ▪ Să perceapă/să înţeleagă în detaliu mesajul textului citit; ▪ Să recunoască într-un text (epic) citit elementele descriptive, narative, dialogale;	**Clasa a VI-a** 1. Cine este autorul mesajului în comunicarea literară? 2. Caracteristicile operei epice folclorice. 3. Structura textului narativ: Structura operei literare. Textul narativ ♦ Naraţiunea: – perspectiva; – naraţiunea la persoana a III-a;	**Parabole biblice:** „Fiul rătăcitor", „Samariteanul cel milos" **Legende populare:** „Dragoş", „Legenda rîndunicii" **Legende culte**: V. Alecsandri „Legenda rîndunicii" Al. Mitru „Legenda valahă" M. Sadoveanu „Mărţişor" **Balade populare:** „Toma Alimoş" **Balade culte:** G. Coşbuc „Moartea lui Fulger"

▪ Să depisteze valorile etice ale personajelor; ▪ Să recunoască şi să contureze rolul mijloacelor artistice studiate (dintr-un text epic); ▪ Să redea, în scris, conținutul unui text, folosind procedeele de expresivitate artistică învățate, evidențiind tipul şi structura acestora.	– narațiunea la persoana I-a; – subiectul operei; – timpul şi spațiul acțiunii.	**Povestiri din literatura română**: C. Negruzzi „Istoria unei plăcinte” I. Creangă „Amintiri din copilărie” M. Sadoveanu „În pădurea Petrişorului” I.L. Caragiale „D-l Goe…” I.Al. Brătescu-Voineşti „Privighetoarea” I. Teodoreanu „În casa bunicilor”, „Ulița copilăriei” I. Druță „Vînătorii de rațe” M. G. Cibotaru „Mița” **Povestiri din literatura universală**: M. Gorki „Copilăria mea” K. Kipling „Cărțile junglei” M. Twain „Prinț şi cerşetor” H. Malot „Singur pe lume”.

Tabelul pentru clasa a VI-a ne oferă argumente forte în favoarea principiului concentric, principiu care stă la baza procesului educației literar-artistice. Curriculum-ul pentru clasa a VI-a reia noțiunile teoretice din perspectiva structurii operei literare epice, dar cu grijă de a propune ceva nou (de exemplu, *timpul şi spațiul acțiunii, perspectiva*), de a lărgi sfera de predare-învățare a epicului. Şi obiectivele, şi conținuturile pun mai mult accent pe ideea de interpretare a fenomenelor literare, pe înțelegerea în detaliu a mesajului textului epic citit. Credem însă că lista de obiective specifice se cere completată cu obiectivul *să identifice fenomenele literare în textele epice citite*, iar pentru obiectivul *să depisteze valorile etice ale personajelor* să se reia la „Conținuturi teoretice” noțiunea de personaj şi de caracterizare a personajului. Considerăm necesară şi introducerea noțiunii de temporalitate a verbelor alături de *subiectul operei epice*. Dat fiind faptul că în clasa a VI-a se studiază valorile temporale ale fiecărui mod personal (şi a fiecărui timp), ideea de temporalitate ar evidenția concordanța timpurilor într-o narațiune şi ar facilita utilizarea corectă a timpului verbal în propria comunicare.

Pentru obiectivul „Să depisteze valorile etice ale personajelor” s-ar cere îngroşat accentul pus pe ideea textului parabolic/paremiologic şi pe extinderea lecturilor elevului asupra pildelor biblice. Există suficiente texte adaptate pentru lectura copiilor, care ne-ar permite să abordăm problema valorilor etice general-umane. Aceste lecturi şi discuții asigură o matrice ce se suprapune pe cunoştințele din mitologia antică (Moise, Iosif, Noe etc.).

Tabelul 3

Obiective de referinţă (specifice)	Conţinuturi teoretice	Texte epice relevante
Clasa a VII-a ▪ Să-şi pregătească instrumentele şi condiţiile unei lecturi eficiente; ▪ Să citească o varietate de texte literare … demonstrînd înţelegerea mesajului; ▪ Să recunoască modalităţile specifice de organizare a textului epic; ▪ Să identifice personajele şi rolul lor în textul lecturat; ▪ Să povestească, oral sau în scris, textele narative; ▪ Să facă observaţii, comentarii şi aprecieri în legătură cu textele citite; ▪ Să redacteze texte narative pe o temă dată.	**Clasa a VII-a** **Structura operei literare.** Structuri în operele epice (procedee de legare a secvenţelor, timp şi spaţiu). **Genul epic.** Balada cultă Poemul eroic Nuvela Romanul	**Balada cultă:** V. Alecsandri „Noaptea Sfîntului Andrei” G. Coşbuc „Paşa Hassan” **Poemul eroic:** V. Alecsandri „Dan, căpitan de plai”, „Golia ticălosul” **Nuvela:** B.Şt. Delavrancea „Hagi Tudose” I. Slavici „Budulea Taichii” V. Voiculescu „Căprioara din vis” I. Druţă „Odihna” G. Meniuc „Delfinul” **Fragmente din roman:** I. Creangă „Amintiri din copilărie” M. Preda „Moromeţii” M. Sadoveanu „Baltagul” N. Esinencu „Doc”

În Curriculum-ul de clasa a VII-a, racordarea conţinuturilor teoretice şi a textelor epice recomandate la obiectivele de referinţă, privind predarea operei epice, se face, cum era şi de aşteptat, la un alt cerc al spiralei evolutive. Curriculum-ul vizează acum o lectură propriu-zisă, mai în adîncime, cu accent deosebit pe trăsăturile specifice genului epic, pe modalităţile de caracterizare a personajelor literare. Din perspectiva postlecturii, curriculum-ul solicită şi autorului de manuale, şi profesorului analize mai în detaliu ale faptelor, ale stărilor sufleteşti, ale gîndurilor şi ale atitudinilor personajelor dintr-o operă epică. Această ultimă observaţie ne îndreptăţeşte să considerăm necesară, şi la această clasă, includerea subiectului teoretic „Personajul literar”.

Tabelul 4

Obiective de referinţă (specifice)	Conţinuturi teoretice	Texte epice relevante
Clasa a VIII-a ▪ Să perceapă global şi în detaliu texte literare, identificînd fenomenele mai importante ale operelor, aplicînd noţiunile de teorie literară învăţate; ▪ Să identifice elementele mai importante ale compoziţiei literare; ▪ Să identifice mijloacele artistice comentînd valoarea lor expresivă;	**Clasa a VIII-a** **Structura operei literare.** Actualizarea – prin analiza unor texte literare – a cunoştinţelor referitoare la structura textelor narative (logica acţiunii, timpul, spaţiul naraţiunii).	**Balada populară:** „Mioriţa” „Mănăstirea Argeşului” **Nuvela:** I. Slavici „Moara cu noroc”, „Popa Tanda” V. Alecsandri „Muntele de foc” I. Agârbiceanu „File din cartea naturii” F. Neagu „Dincolo de nisipuri”

▪ Să caracterizeze un personaj literar, recurcînd la modalităţile directe şi indirecte de caracterizare; ▪ Să interpreteze texte literare, integrăndu-le în creaţia scriitorului; ▪ Să caracterizeze un text literar în funcţie de apartenenţa de gen şi specie; de apartenenţă la gen şi specie; ▪ Să identifice valori etice şi culturale într-un text, exprimîndu-şi impresiile şi preferinţele.	**Genul epic.** Balada populară Schiţa Nuvela Romanul Scrieri SF	**Romanul:** M. Sadoveanu „Neamul Şoimăreştilor” I. Druţă „Clopotniţa” M. Preda „Moromeţii”

Conţinuturile curriculare pentru clasa a VIII-a apar ca o continuare a celor din clasa a VII-a, dar formulate în concepte cu un alt grad, mai sporit de complexitate, răspunzînd şi de această dată principiului concentric anunţat iniţial. La această treaptă se urmăreşte dezvoltarea unor deprinderi ca: aplicarea cu mai mult discernămînt a noţiunilor de teorie literară pe un text epic, identificarea şi comentarea elementelor importante ale compoziţiei operei epice, caracterizarea mai detaliată a personajului literar etc. E de observat totuşi că şi la clasa a VII-a, şi la clasa a VIII-a se introduc noţiunile de *nuvelă* şi *roman* fără însă a se specifica ce anume s-ar potrivi pentru o clasă şi ce pentru alta. Aceasta este la discreţia autorului de manual ori poate chiar a profesorului. Apoi, la clasa a VII-a se introduce şi noţiunea de *baladă cultă*, iar la clasa a VIII-a de *baladă populară,* iar logica cere o altă consecutivitate (balada populară, apoi cea cultă). Credem importante la această clasă şi fixarea conceptului de motiv, ceea ce autorii de manuale au şi făcut-o.

Obiectivul „Să interpreteze texte literare integrîndu-le în creaţia scriitorului” este precoce în situaţia în care manualele nu au urmărit linearitatea, consecutivitatea prezentării creaţiei unui autor. Incluşi în manuale, sporadic, cu unu-două texte, autorii nu sînt cunoscuţi în măsura care le-ar permite elevilor să realizeze singuri integrarea. Credem că e un obiectiv mai mult pentru liceu, nu pentru gimnaziu.

Tabelul 5

Obiective de referinţă (specifice)	Conţinuturi teoretice	Texte epice relevante
Clasa a IX-a ▪ Să citească independent orice tip de text, receptînd adecvat mesajul; ▪ Să analizeze componentele structurale şi expresive ale textelor, evidenţiind rolul lor în tratarea temelor; ▪ Să interpreteze un text literar (epic), făcînd corelaţii între nivelurile lexical, morfologic şi sintactic;	**Clasa a IX-a** Lumea cărţilor. Tipuri de carte. Literatura. Ficţiune şi realitate.	**Omul în raport cu natura, universul, cosmosul:** I. Agărbiceanu „File din cartea naturii” M. Sadoveanu „Taine” **Adolescenţa:** I. Teodoreanu „La Medeleni” M. Eliade „Romanul adolescentului miop”; J. Sallinger „De veghe în lanul de secară”.

▪ Să interpreteze un text literar (epic), făcînd corelații între nivelurile lexical, morfologic şi sintactic; ▪ Să stabilească legături tematice între textele pentru studiu din clasa a IX-a şi alte texte studiate anterior; ▪ Să evalueze operele (epice) studiate şi cele citite în mod independent…; ▪ Să exprime argumentat reacțiile proprii la textele (epice) citite; ▪ Să rezume texte literare narative … exprimînd şi reacțiile proprii la receptarea acestora; ▪ Să producă texte interpretative, pornind de la textele literare studiate; ▪ Să producă texte narative …, utilizănd diverse modalități de expunere: narațiunea, descrierea, …, reflecția, dialogul, monologul.		**Familia:** I. Slavici „Mara” I.L. Caragiale „Bacalaureat” I. Creangă „Amintiri din copilărie” M. Preda „Moromeții”, „Viața ca o pradă” Vl. Beşleagă „Acasă” **Prietenia şi căsătoria:** G. Galaction „De la noi la Cladova” G. Ibrăileanu „Adela” M. Eliade „Maitrey” **Aventură. Călătorii:** C. Hogaş „Pe drumuri de munte” R. Tudoreanu „Toate pînzele sus” E. Hemingway „Soarele răsare ca o biblie” **Lumi fantastice:** O.S. Crohmalniceanu „Istorii insolite” Vl. Calin „Broasca” J. Verne „2000 de leghe sub mări” **Scene din viața de ieri şi de azi:** V. Alecsandri „Balta Albă”, „Istoria unui galbăn” G. Călinescu „Cartea nunții” H. de Balzac „Iluzii pierdute” **Personalități, exemple, modele:** B.P. Hasdeu „Ioan Vodă cel Cumplit” N. Bălcescu „Românii subt Mihai-Voievod Viteazul“ M. Sadoveanu „Frații Jderi”

Curriculum-ul pentru clasa a IX-a, deşi nu diferă de cel pentru clasele gimnaziale anterioare, proiectează conținuturi teoretice dintr-o viziune mai amplă, de ansamblu (Lumea cărților. Tipuri de carte. Literatura – ficțiune şi realitate etc.), iar cele literare – într-o cheie tematică (Adolescența. Familia. Şcoala. Prietenia şi dragostea etc.). Opera epică, după cum se vede din tabel, este prezentă la toate aceste aspecte şi poate să-şi exercite cu eficiență rolul de întregire, de asimilare, şi aprofundare, de sistematizare şi recapitulare a materiei respective, de actualizare a deprinderilor achiziționate întru formarea receptorului de literatură. Şi la această

clasă, profesorii şi autorii de manuale au posibilitatea să aleagă texte epice adecvate obiectivelor de referință proiectate.

Remarcăm „inversarea" obiectivelor: în clasa finală, esența evaluării rezidă în producerea, interpretarea, argumentarea, evaluarea, analiza textelor studiate – adică, în capacitatea de sinteză, manifestată prin elaborarea textului metaliterar.

În concluzie, documentele reglatorii (Curriculum pentru învățământul gimnazial, 2006) oferă destule posibilități în organizarea procesului educațional referitor la predarea operei epice. Acestea cuprind un număr rezonabil de obiective specifice, subiecte teoretice, prin care să se realizeze conținuturile date şi o listă bogată de texte din care profesorul să poată alege textul epic relevant.

CAPITOLUL II

Condiţiile psihopedagogice de valorificare a operei epice în şcoală

2.1. Particularităţi de receptare a textului epic

Predarea-asimilarea textului epic are un rol important în formarea personalităţii cititorului de literatură artistică. Explicaţia vine tot din specificul epicului. Prin structura sa narativă (derulare incitantă de evenimente, de întîmplări); prin angajarea în acţiune a unor personaje, ale căror prototipuri le regăsim cu uşurinţă în realitate, prin crearea unor tablouri de viaţă parcă rupte din lumea ce ne înconjoară, textul epic se face interesant, captivant, ademenitor. Se adaugă apoi valoarea fiecărui text în parte, nivelul de originalitate al textului, măiestria prozatorului – autor al textului narativ.

Graţie acestor trăsături, textul epic devine automat un mijloc dosebit de eficient în cultivarea receptivităţii literare a elevilor. El urmează să acţioneze direct asupra sensibilităţii şi conştiinţei elevului aşa încît să producă schimbări atît sub aspect cognitiv cît şi atitudinal.

Imperativul zilei cere ca şi predarea textului epic (de rînd cu cel liric sau cu cel dramatic) să se centreze nu pe „excesul de informaţii istorico-literare, bibliografice, istorice, sociale" [102, p.116], nu pe „transmiterea unor impresii sau judecăţi critice ale emiţatorului (ale profesorului sau ale altor critici literari) cu ambiţia de a fi învăţate de elevi ca unicele interpretări posibile, ceea ce e un nonsens" [102, p.114], ci pe activitatea de receptare, de care trebuie să se facă responsabil profesorul modern de literatură. El trebuie să fie preocupat a găsi calea pentru a-l sensibiliza pe elev prin textul propus la clasă, de felul cum îl va face receptiv, prin ceea ce oferă textul literar dat, în cazul nostru – textul narativ, atît sub aspectul problematicii, al mesajului, cît şi în plan estetic, al valorii literare pe care o comportă. Adică, la ora actuală, trebuie să ne preocupe mai mult o tehnologie eficientă de predare-asimilare a operei epice prin care să se producă „schimbările *imediate* ce au loc în universul cunoaşterii, în starea emoţională şi chiar în atitudinea exterioară a destinatarului" [Cezar Radu, p.129].

Ne vom ocupa mai mult de receptarea literaturii, de educaţia literară, pentru că *obiectivul zilei nu vizează pregătirea în şcoală a fiecărui elev pentru facultatea de filologie, dar pregătirea fiecărui copil pentru viaţă.* În studiul său „Arta comunicări", E. N. Iliin sublinia în acest sens: „Şcoala e viaţa însăşi, iar noi trebuie să-i pregătim (pe elevi n.n.) pentru ca, prin făptuirile mîinilor şi ale minţii celor care învaţă astăzi, viaţa să devină mai frumoasă şi mai omenească. Pornind de aici, completez educaţia prin lecţie cu educaţia la lecţie" [p.157].

Potrivit concepției lui Vl. Pâslaru, **educația literară** constă în „formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoaşterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic – estetic imanent, şi prin angajarea apropriată a cititorului în producerea valorilor in actu ale literaturii" [109, p.64].

Textul epic este un mijloc destul de eficient de valorificare a celor „trei sfere principale ale ființei umane: sfera cognitivă, sfera psihomotorie, sfera motivațional-afectivă" [110, p.272], acoperind în mare parte obiectivele de formare ale personalității elevului. E de remarcat că textul narativ devine **mijloc** de formare a elevului, a celui educat, şi nu **scop** al învățării. Iată de ce accentul se pune pe obiectivele de formare care devin prioritare în actul de cultivare şi dezvoltare a „capacităților umane" [110, p. 105]. Importantă este nu însuşirea şi reproducerea valorilor „create de generațiile anterioare", ci valorile pe care le creăm prin educație, în cazul nostru prin textul epic.

Obiectivele generale ale receptării literaturii în şcoală rămîn a fi şi obiectivele **receptării** operei epice. Iar acestea, după cum arată C. Parfene în „Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală", vizează în special „formarea *interesului pentru lectura* textelor literare şi, pe această cale, modelarea *gustului lor estetic*" [102, p.115]. Obiectivele specifice se vor concretiza în valorificarea unor structuri psihointelectuale, precum: percepția, gîndirea, imaginația creativă şi în formarea unui cititor avizat de literatură prin textul epic.

Literatura, în comparație cu celelalte discipline şcolare, este una „educativă prin definiție" [110, p.108]. De aici, formarea cititorului de literatură prin textul epic constituie un proces important „de **devenire** a ființei umane în calitatea sa de receptor al operelor şi fenomenelor literare, prin activitatea de receptare înțelegîndu-se atît percepția propriu-zisă a textului literar cît şi activitățile de interpretare a acestuia, adică hermeneutica textului literar" [109, p. 85].

Experiența demonstrează că receptarea operei epice este o activitate destul de amplă şi destul de complexă, motivele fiind multiple: volumul mare al textelor narative, care solicită mai mult timp pentru lecturare; conştientizarea că textele sînt ficțiuni şi nu întîmplări gen „fapt divers" asemeni celor incluse în ziare şi reviste; nivelul de pregătire teoretico-literară necesar în discernerea calităților literare/estetice ale fiecăruia în parte, nivelul de lectură suplimentară întru aprecierea unui text dat.

Receptarea textului narativ „se realizează gradual, de la captarea imaginii integrale a operei către descifrarea elementelor … şi … către o aprofundare a sensurilor operei. Opera literară prezintă lumea ca fenomen universal integru, unitar, ca pe o sferă în centrul căreia se află

omul cititor, şi de capacitatea acestuia de a descifra în continuare sensurile ascunse ale operei depinde direct cît de mult se va mări sfera în interiorul căreia se află cititorul [109, p. 93].

Educaţia literar-artistică reclamă tehnologii educaţionale specifice în scopul de a valorifica „structuri psihointelectuale improprii altor domenii educaţionale" [109, p.64], cum ar fi: *percepţia, gîndirea, imaginaţia creativă.*

Percepţia. „Percepţia este cunoaşterea obiectelor şi fenomenelor în integritatea lor şi în momentul cînd ele acţionează asupra organelor senzoriale" **[**41, p.132].

În cazul nostru, cunoaşterea fenomenului literar începe prin contactul direct cu opera, cînd se produce o interacţiune imediată cu textul de tip narativ. Primul pas, inevitabil în clasele gimnaziale, dezirabil – la liceu, este lectura cu voce a textului. De aceea, în actul educaţional de predare-asimilare a textului epic, această activitate am intitulat-o, dimpreună cu elevii, „Să stăm la poveşti …", în cadrul căreia citim sau povestim artistic texte narative de proporţii reduse (povestiri, schiţe, nuvele), fragmente de roman cu genericul „Pagini de aur". La această etapă, percepţiile auditive sînt absolut indispensabile, fiindcă stau la baza unui act de vorbire şi a unui act de citire.

Pe de altă parte, scopul nostru e să-i sensibilizăm pe elevi şi să le trezim interesul evocînd plastic fie un anume tablou de viaţă, fie o anume atmosferă, fie imaginea unei epoci, fie modul de a fi al unui personaj etc. Lectura expresivă trezeşte şi menţine la cotă înaltă atenţia elevului-receptor, producînd acum contactul viu cu opera şi motivîndu-l pe elev pentru un ulterior act de re-lecturare a aceluiaşi text sau pentru lecturarea altor texte necunoscute.

Textul epic, citit sau povestit artistic, ajută elevului-cititor/ascultător să perceapă conţinutul de idei, să descopere valenţele lui literar-estetice.

În altă ordine de idei, elevul, audiind un text în lectura-model a profesorului, îşi formează deprinderea de a percepe cuvîntul rostit, de a recepta pauzele psihologice, de a sesiza exprimarea nuanţată a gîndurilor şi a emoţiilor.

Un rol important în valorificarea percepţiei textului epic îl are pregătirea prelectorală. Aceasta se materializează cu multă eficienţă prin tehnici gen *Discuţie prelectorală.*

Apoi receptarea textului epic necesită multiple activităţi de observare. Iar observarea presupune o explorare perceptivă, de sesizare a elementelor constitutive ale textului narativ, caracteristicile lui specifice. De aceea, următorul pas într-un act educaţional se va numi *„Observarea textului"*, avînd ca reper metoda observaţiilor independente. Experienţa demonstrează că organizarea şi dirijarea activităţilor de observare formează spiritul de observaţie, iar acesta nu poate fi dezvoltat dacă elevul nu e antrenat sistematic într-o activitate observativă.

Spre exemplu, eficiente se dovedesc a fi activitățile bazate pe identificarea amănuntelor „ascunse", nerelevante la prima vedere (să zicem, detaliul), dar care sînt semnificative în textul epic, sau unele elemente ce țin de caracterizarea personajelor, de identificarea indiciilor de timp şi spațiu, dar mai ales elementele limbajului literar-artistic, ca element de construcție indispensabil operei literare.

În acest sens, „educația literar-artistică presupune întîi de toate familiarizarea elevilor cu limbajul artistic astfel ca ei, cunoscîndu-l, să poată oricînd şi oriunde realiza o percepție literară, adecvată naturii operei de artă", în cazul nostru, adecvată textului narativ.

Dezvoltarea **gîndirii** este un obiectiv pedagogic central. Realizarea lui e de primă importanță şi la predarea textului epic. Fiind un proces cognitiv, gîndirea, „prin intermediul abstractizării şi generalizării coordonate în acțiuni mentale, extrage şi prelucrează informații despre relațiile categoriale şi determinative în formarea conceptelor, judecăților şi raționamentelor" [40, p.57].

E de remarcat că între procesele psihice şi învățare, ca activitate umană fundamentală, există raporturi de interdependență. Adică, pe de o parte, într-o activitate de învățare sînt antrenate toate procesele psihice ale elevului, pe de altă parte, „învățarea contribuie la modelarea, structurarea proceselor psihice" [40, p.60].

Predarea-asimilarea operei epice presupune însuşirea cunoştințelor şi operațiilor intelectuale corespunzătoare literaturii prin textul narativ, iar receptarea textului epic, într-un act educațional dirijat de profesorul – „inginer al educației" [92, p.7], – va deveni generativă, formativă, constructivă.

Şi în procesul învățării textului epic se produce dezvoltarea operațiilor gîndirii: analiza şi sinteza, abstractizarea şi generalizarea, comparația şi clasificarea. Destul de eficiente în acest sens sînt activitățile bazate pe exerciții comparative. (de exemplu: „Comparați personajul: meşterul Manole din balada „Monastirea Argesului" şi meşterul Manole din „Meşterul Manole" de L. Blaga) sau moş Mihail din „Sania" de I. Druță şi Lion din „Caloian" de G. Meniuc), pe exerciții de analiză şi sinteză a unor fenomene literare (de exemplu: „Identificați şi analizați modalitățile de caracterizare utilizate de C.Negruzzi în crearea personajului Alexandru Lăpuşneanul" sau „Realizați o compunere-caracterizare a personajului Alexandru Lăpuşneanul din nuvela „Alexandru Lăpuşneanul" de C.Negruzzi) etc.

În dezvoltarea operațiilor gîndirii, precum abstractizarea şi generalizarea, un rol important îl are *interiorizarea*. Implicat în discuțiile organizate de profesor pe marginea textului predat, elevul-receptor descoperă idei contrastante, „divergențe de păreri la colegii săi" [39, p.182]. Controversa începută în clasă, de cele mai multe ori, nu se opreşte aici. Ea poate să-l

preocupe pe elev oriunde: acasă, în stradă, în transport etc., făcîndu-l capabil să interiorizeze convorbirea, analiza, disputa la care a participat, după care să-şi imagineze o discuţie în contradictoriu. Se produce, aşadar „o dezbatere mintală interioară" [39, p.182], al cărei nivel de eficienţă depinde de nivelul discuţiilor/dezbaterilor în care a fost implicat elevul. S-au dovedit foarte eficiente în acest sens dezbaterile organizate la predarea tuturor textelor epice. Deosebit de efective au fost cele dirijate în cadrul subiectelor „Vitoria Lipan din romanul „Baltagul" de M. Sadoveanu este imaginea femeii răzbunătoare", „Ion din romanul cu acelaşi nume de L. Rebreanu este un împătimit al pămîntului", „De ce păstorul din nuvela „Toiagul păstoriei" de I. Druţă la toate întrebările/problemele răspunde cu un singur cuvînt – „Bine!"?"

În cadrul acestor discuţii, gîndirea abstractă a elevului-receptor se desfăşoară sub forma unei controverse imaginate, dar care are ca repere unele fapte, fenomene reflectate în textul citit. Acum este momentul oportun pentru o dezvoltare eficientă a capacităţilor de abstractizare şi generalizare. Se produce sesizarea unor noi puncte de vedere, ce-l propulsează pe elev la un nivel de gîndire superior.

La dezvoltarea gîndirii prin textul epic, este importantă *înţelegerea* ca "latură funcţională permanentă" a acestui proces, prin care se realizează decodificarea semantică a fenomenelor literare. Înţelegerea profundă a textului vizează de fapt asimilarea lui temeinică.

Ce se întîmplă în cazul lecturii unui text narativ?

La o primă lectură, elevul e dominat mai mult de sentimentul de curiozitate, de impresie, de găsirea imediată a răspunsurilor la întrebările „Ce se va întîmpla?", „Cum se va termina?".

La lectura a doua, se înregistrează o nouă fază: acum se desprind ideile principale din fiecare fragment, din fiecare secvenţă narativă. E nevoie să se lucreze aici din perspectiva etapelor acţiunii într-o naraţiune. Acum, actul înţelegerii duce la o stabilire mai trainică, mai durabilă a relaţiilor între faptele, fenomenele din text. Mai mult, contribuie la formarea de reţele semantice, care înlesnesc înţelegerea de noi situaţii. Iată de ce didactica actuală privind receptarea literaturii insistă pe revenirea de mai multe ori la text, pe analiza detaliată a unor fragmente, pe „destrămarea", de-a fir-a-păr, a frazelor, a secvenţelor narative, ceea ce în hermeneutică se numeşte analiza prin *ecorşeu,* dar care să nu plictisească, ci să formeze şi să trezească interes pentru textul epic, pentru cartea scrisă, pentru actul scrierii.

O modalitate eficientă prin care se declanşează procesele psihice legate de gîndire, necesare actului de învăţare-receptare a textului narativ, îl constituie aşa-zisa „întrebare-problemă/temă-problemă/situaţie-problemă", ceea ce E. N. Iliin numeşte „arta întrebării" [72, p.137]. Meditînd asupra unor întrebări/teme de felul „De ce ne plac paginile cu Trofimaş?" („Frunze de dor" de I. Druţă), "Pe cine dintre personajele Horia („Clopotniţa" de I. Druţă) şi

Viorica Vrabie din „Singur în fața dragostei” de A. Busuioc mi l-aş dori diriginte? ”, „De ce Goe nu poate fi prietenul meu?”, „Aş vrea să locuiesc în Humuleşti. De ce?”, „Aş vrea să fiu nepotul lui Dan din poemul eroic „Dan, căpitan de plai” de V. Alecsandri”, elevul se va întoarce la text şi va căuta argumente, va selecta citate concludente, va răsfoi cartea şi va reciti cu mai multă atenție fiecare pasaj. De fapt, îl vom pune în situația/în circumstanțele în care a nu citi este imposibil. Apoi, căutarea răspunsului îl va face să-şi încordeze mintea, să gîndească şi să ia o atitudine pe care s-o poată comenta judicios. Atare modalități plasează elevul într-o activitate de înaltă eficiență: are loc şi un proces de receptare a textului şi un proces de gîndire, de raționament.

Psihologul american J. Bruner acordă mare atenție dezvoltării gîndirii prin disciplinele şcolare, susținînd că „nimic nu e mai esențial într-o disciplină decît modul de gîndire pe care-l presupune… nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici „biblioteci vii” în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gîndească el însuşi. Să ia parte la procesul de creare a cunoştințelor” [Bruner J.].

Cercetările psihologice în domeniu, dar şi experiența noastră de aproximativ 15 ani în organizarea activităților de învățare pe grupe arată că membrii unui grup, conlucrînd, lansează mai multe idei decît dacă ar lucra separat. Ideile emise de către cineva pot schimba punctul de vedere al celuilalt, care încearcă să le continue sau să le îmbogățească. În repetate rînduri, ne-am convins că lucrul în grup dezvoltă cooperarea între elevi, întețeşte, acutizează schimbul de păreri, ceea ce duce la dezvoltarea capacității de discuție imaginativă, în cadrul căreia se lansează opinii diverse, contraziceri de idei, au loc provocări, apar întrebări şi se caută răspunsuri, într-un cuvînt, se gîndeşte, se dezvoltă capacitatea de raționament.

Prin receptarea textului epic vom acoperi într-o măsură considerabilă şi realizarea obiectivului ce ține de cultivarea ***imaginației creative***, de educarea creativității la orele de literatură.

Potrivit opiniei psihologului american Alex Osborn, într-un act de creativitate, punctul de plecare este imaginația. Imaginația este „*procesul cognitiv de elaborare a unor imagini sau proiecte noi pe baza combinării, transformării datelor experienței anterioare*” [40, p.78].

Imaginația creativă aparține imaginației voluntare, „este cea mai complexă şi valoroasă formă a imaginației, fiind orientată spre *soluționarea de probleme complexe, spre crearea de producții noi*. Ea este cea mai importantă componentă a creativității” [40, p.80]. Vine să ne-o confirme rezultatul imaginației creatoare, care se materializează fie într-un „proiect mental” mai mult sau mai puțin original, fie într-un lucru nou, inedit, imprevizibil, fie într-un element de surpriză.

La predarea textului epic, nu ne vom opri doar la stimularea creativității așa-numiților elevi talentați, ci vom avea în vizor toți elevii. După A. Osborn, „toți oamenii posedă talent creativ", iar stimulara lui depinde de efortul pe care-l depune fiecare într-un atare proces.

Experiența la clasă demonstrează că în declanşarea unui proces de creație sînt foarte eficiente sarcinile care au la bază „imaginile controlabile", între care deosebim: imaginea speculativă, imaginea reproductivă şi „vizualizarea structurală".

La predarea operei epice, s-au dovedit a fi stimulative următoarele sarcini:

a) pentru imaginea speculativă:

„Să ne imaginăm ulițele şi casele unui sat moldovenesc din anii'60 ai secolului al XX-lea" (înainte de predarea romanului „Singur în fața dragostei" de A. Busuioc, sarcină utilă pentru identificarea toposului în clasa a VIII-a);

b) pentru imaginea reproductivă:

„Reconstituiți din memorie imaginea delfinului pe care l-ați văzut prima dată" (înainte de predarea nuvelei „Delfinul" de G. Meniuc, activitate necesară în caracterizarea personajului, în clasa a VII-a).

c) pentru „vizualizarea structurală":

„Imaginează-ți cum te deplasezi prin camera ta/prin casa bunicii după ce s-a stins lumina"; sau „În baza desenului dat (un desen grafic), imaginează-ți locul unde Dragoş-Vodă a luptat cu zimbrul". Imaginează-ți cum arată casa personajului X, în baza detaliilor din text … Desenați planul satului Pripas, utilizînd textul romanului „Ion" de L. Rebreanu.

În acelaşi context, stimulatorii vor fi şi sarcinile ce țin de „imaginația substitutivă", care, zice Fl. Druță [p.111], stă la baza „Jocului de rol", tehnică prin care elevii sînt solicitați să improvizeze roluri de aviatori, de ingineri, de şoferi; roluri de adulți; o sarcină care permite să te simți în locul altuia, procedeu numit în psihologie „empatie" [40, p.79].

Într-un act de comentare a textelor epice, aflăm că elevii, pe parcursul lecturii, adesea se văd în postura vreunui personaj. Prin empatie, ei realizează un fel de transbordare în lumea creată de prozator, ceea ce explică şi atracția lor spre genul epic. La imaginația substitutivă, vom înscrie şi tehnicile de „Imaginație ghidată", pe care le vom descrie într-un paragraf aparte (2.2.).

Fl. Druță, în lucrarea „Psihologie şi educație", afirmă: „Creativitatea în forma ei autentică, implică imaginația anticipativă. Forma superioară de exprimare a acestei imaginații este imaginația creativă" [p.111]. Este forma de imaginație care solicită în cea mai mare măsură „toate eforturile creative ale omului" [55, p.111]. De aici, şi nevoia de a fi provocată, antrenată, de a fi pusă în funcțiune.

Constatăm, cu regret, că şcoala noastră mai este centrată pe utilizarea judecății, a raționamentului, a informațiilor în formă brută şi mai puțin pe cea a creativității, uitîndu-se că „nivelul actual în materie de standard de viață a fost atins grație gîndirii creatoare" [55, p.108].

Se face încă prezent sloganul: creativitatea aparține artiştilor, inventatorilor, profesorilor de română, lecțiilor de compunere etc., - atitudine incorectă, greşită şi absurdă. Nu este om care să nu dispună de o anumită doză de creativitate, fie că e vorba de una artistică, ştiințifică ori de alt fel. Cert e că oricine poate proba creativitatea, dat fiind faptul că ea ține de realizarea a ceva nou, de procesul în care e destul să apară elemente de noutate, aspecte originale, ceva de diferență.

Dezvoltarea unei gîndiri creative la clasă solicită o atitudine pozitivă care se construieşte pe încredere, încurajare, entuziasm, aspirație spre perfecțiune. De aceea, considerăm necesar utilizarea, inventarea chiar de tehnici care să deschidă imaginația, acestea la rîndul lor să-şi exercite influența benefică într-un act de receptare a vreunei povestiri, schițe, nuvele sau a vreunui roman. Fiind un proces mental, creativitatea va fi stimulată prin exerciții care să mobilizeze gîndirea creativă, dar şi interesul elevilor, pasiunile lor. Imperativul zilei solicită tot mai mult o învățare în mod creativ, formarea la elevi a unui stil de învățare (cum se învață, cum se gîndeşte, cum se rezolvă problemele), o învățare calitativă, la care, credem, se poate ajunge prin aplicarea de tehnici creative. În acest sens, M. Fryer, în cartea sa „Predarea şi învățarea creativă" susține: „…creativitatea *este*, prezumtiv, calitatea pe care le-o dorim copiilor noştri". [62, p.9].

Nu o şcoală anume pentru a învăța creativitatea, ceea ce ar fi o absurditate, ci a învăța în mod creativ, a-i forma elevului un anumit stil de învățare, o artă a învățării.

Sînt activități creative nu doar elaborările de compuneri, imaginarea de povestiri, ci şi încadrarea unor informații într-un desen, într-o imagine, într-o schemă. Spre exemplu, „Harta compozițională a operei epice" sau „Piramida etapelor acțiunii" (Anexele 8-14), Acestea sînt tehnici construite de noi, ca rezultat al unei exersări de durată a mai multor acțiuni, care, pînă la urmă, s-au materializat în tehnici eficiente, marcînd un comportament creativ, o atitudine intelectuală, imaginativă bilaterală (profesor-elev).

Imaginația creativă va fi stimulată prin sarcini didactice de nivel creativ: scrierea de eseuri, efectuarea exercițiilor de redactare a unei narațiuni cu începutul dat (De exemplu: cu situația inițială dată) sau continuarea narațiunii de la cauza acțiunii, sau redactarea/transformarea situației finale a textului narativ dat etc.

Un alt aspect, în acest sens, ține de oferirea unui compelx de sarcini prin care fiecare elev să-şi dezvolte la maximum propriul potențial intelectual şi creativ.

Tehnicile de creativitate lansate în ultimii 50-60 de ani, precum brainstormingul, testele de creativitate, sinectica, metoda „6-3-5", „Phillips-6-6", rămîn valabile şi în procesul de receptare a textului epic. La acestea adăugăm mai multe tehnici interactive de lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice lansate de Asociația internațională de lectură, precum: freewritingul, lectura ghidată, presupunerea prin termeni, jurnalul dublu şi jurnalul triplu, maratonul de scriere.

Vom *insista* asupra ideii: pentru cultivarea imaginației creative, profesorul e dator să-i ajute pe elevi să-şi formeze o gîndire independentă; să fie tolerant față de orice „scînteie" de nou din partea elevului, să-i dezvolte capacitatea de a descoperi probleme noi, dar şi de a căuta modalități inedite de rezolvare a lor.

Aşadar, motivația elevilor pentru lecturarea textelor literare epice poate fi formată prin modalități de intervenție educațională, care fac conexiune între situațiile de învățare şi structurile psihointelectuale precum percepția, gîndirea, imaginația. C. Parfene, în cartea sa de metodică ne atenționează: „finalitatea principală a procesului de receptare a literaturii în şcoală rămîne aceea de a forma din elevi *cititori* de literatură, în devenire oameni cu deprinderea de a citi zilnic ceva interesant, capabili de a adopta o poziție personală față de lecturile lor" [102 , p.115]

Formarea unui cititor avizat de literatură presupune, în primul rînd, formarea la elevi a deprinderilor de a recepta mesajele transmise de operele citite. Adică, elevul-cititor trebuie format ca receptor, pornind de la „componenta atitudinală": să fie învățat să aprecieze, să evalueze valoarea axiologică şi calitatea estetică a operelor literare lecturate. De aici, nevoia de angajare a elevului într-un proces de sondare-comentare-evaluare a operei literare, ca, sub influența lecturii, personalitatea lui să poată să se transforme, să se schimbe, ceea ce corespunde noului deziderat al didacticii: savoir etre, savoir faire, savoir vivre, pe primul loc plasîndu-se exigența formării de atitudini şi capacități spirituale, după care urmează formarea de priceperi şi deprinderi şi, la urmă, se plasează transmiterea de cunoştințe. [51, p.40].

Din această perspectivă, în cazul predării-asimilării operei epice în şcoală, profesorul are ca primă datorie formarea, educarea atitudinii elevului ca receptor de epic, de narativ. Adică, în ce măsură vom reuşi să dezvoltăm la elevi interesul, gustul, nevoia de lectură printr-un text epic: fie printr-o povestire, fie printr-o nuvelă, poem eroic sau roman etc., aşa încît anumite opere epice (cele de valoare) să-şi ocupe locul lor, un loc anume în actul lectoral, contribuind astfel la formarea deprinderii de a lectura sistematic ceva interesant, ceva de valoare.

Deprinderea de a citi sistematic constituie condiția de bază în formarea cititorului de literatură. Or, sarcina de cea mai mare importanță a profesorului de literatură şi la predarea textelor epice va ține de formarea şi dezvoltarea receptorului de literatură, adică a „elevului care

se formează teleologic ca cititor de literatură şi ca receptor" al operelor epice. În procesul activității de receptare a textului epic, actul educațional se va centra, după cum arată Vl. Pâslaru, pe două aspecte-cheie: pe „receptarea propriu-zisă a textului literar" şi pe „activitățile de interpretare" [109, p.85]. Acestea, ghidate cu măiestrie şi în cunoştință de cauză de profesorul literat, urmează a forma un cititor de calitate, capabil să comenteze, să interpreteze, să ia atitudine față de fiecare lectură. În procesul de predare a operei epice, vom construi şi dirija actul educațional în aşa fel, încît elevul, conştientizînd valoarea propriu-zisă a lucrării literare, valoarea ei imanentă, auctorială, să fie pus în situații de observare, de analiză, de cercetare, de interpretare şi de re-creare, toate conjugîndu-se într-o „acțiune de valorizare" [109, p.94] proprie operei literare citite. În acest sens, E. N. Iliin îi atenționa pe profesorii de literatură: "A citi o operă mare nu înseamnă numai a o observa dintr-o parte, ci şi a-ți îngădui dreptul la conlucrare. Dacă în sufletul elevilor a fost distrusă dorința de a „completa" personajele operelor literare, mai pot oare acestea să le nutrească gîndirea? Dragostea sau dorința de a le cunoaşte" [72, p.134].

Aşadar, în procesul de studiere a operei epice, analiza textului se va sprijini pe interacțiunea dintre gîndurile, ideile, sensurile, sugestiile autorului şi cele lansate de elevul-cititor, ceea ce P.Cornea numea „negociere de sensuri" [109, p.94], din care într-un mod firesc „se produce adevărata valoare a operei – valoarea *in actu*, valoarea produsă de cititor". Ideea o regăsim şi în lucrarea lui D. Tiutiuca „Teoria operei literare": „….receptarea artei presupune aplicare, insistență, revenire, meditație, iar *recitirea* devine aproape un criteriu estetic în receptare. … Citirea din nou a unei cărți vechi poate întrece descoperirea uneia noi" [142, p. 143].

Dobîndirea calității de cititor avizat prin opera epică solicită un proces de lungă durată şi de mare complexitate. Receptarea operei epice depinde de caracteristicile specifice textului narativ, care adesea se dovedeşte a avea un mai mare potențial formativ în raport cu opera lirică. Mai întîi, epicul, ca mod de reflectare a realității, a fost dintotdeauna incitant, provocator. Înşiruirea de evenimente, de fapte derulate cronologic conform schemei cauză-efect captează atenția cititorului.

În concluzie, o operă epică, deținînd avantajele de a prezenta viața, aspectele de viață dintr-o perspectivă mai amplă, mai largă, de a prezenta lumea ca fenomen universal integral, un fel de panoramă atotcuprinzătoare, îl motivează pe elevul – cititor în căutarea de răspunsuri la un şir de probleme diverse: personale, sociale, politice, filozofice. „Există opere literare a căror bogăție îl copleşesc pe cititor, creîndu-i sentimentul că se află înaintea unor lumi ce au tot atîta consistență ca şi lumea reală în care trăieşte" [56, p.7].

Cititorul caută să găsească în textul lecturat soluții pentru probleme de realitate încă nerezolvate, modele de rezolvare a situațiilor conflictuale, aspecte de viață, în care se poate

regăsi pe el însuşi, cînd se produce de fapt o comunicare cu viaţa. La întrebarea „De ce preferi să citeşti opere epice?” majoritatea elevilor afirmă că acestea le oferă multe exemple din care ei învaţă a înţelege faptele oamenilor, sufletele lor. Ne-am convins în mai multe rînduri că pe elevii din clasele a V-a – a IX-a îi afectează în mare măsură experienţa de viaţă a personajelor. De aceea, este important să-i facem pe elevi să caute într-o naraţiune lucruri fără de care nu pot trăi, aspecte indispensabile în formarea lor ca oameni. O operă epică, prin sistemul de personaje, oferă cele mai interesante tipuri umane, unice în felul lor, fiecare reprezentînd diferite modele de comportament, modele de viaţă etc. Personajele literare aduc de fiecare dată o mare diversitate de fapte, de gînduri, de mesaje, de trăiri, de caractere tipice şi particulare, de fapt, un întreg univers de realitate socială, caracteristici care le sporeşte doza de credibilitate în faţa cititorului. De aceea, receptorul de epic este tentat să se regăsească în structura lor, dacă nu integral, atunci, cel puţin în parte, iar problema care-l frămîntă mereu într-un act de lectură e dacă personajul literar îi poate oferi „soluţii pertinente despre cum este posibil ca cineva să se formeze ca om liber” [110, p.276].

E. N. Iliin, în lucrarea sa „Arta comunicării”, susţinea că un profesor de literatură e chemat, mai mult ca unul de fizică sau de chimie, „să formuleze …” principiile etice ale personalităţii, să-i dezvolte potenţialul spiritual” [72, p. 127].

Vom reuşi să ajungem la *valoarea in actu* a operei epice printr-o muncă asiduă de cultivare a personalităţii elevului, prin educarea unor sentimente deosebite precum: sentimentul dragostei faţă de părinţi, faţă de locul unde s-a născut, faţă de natură, de oameni, sentimentul responsabilităţii, al toleranţei, al empatiei, sentimentul pentru adevăr, pentru frumos etc.

Lecţia de predare-asimilare a operei epice urmează să devină unul din spaţiile în care se intenţionează activităţi educaţionale propice formării Omului. De aceea, într-un act de lectură a operelor epice, atenţia receptorului o vom îndrepta spre personaje. Fiecare personaj, conturînd în operă un profil moral, îl va ajuta pe cititor să caute un sens, să încerce să înţeleagă lumea din jur, pentru că, într-o lucrare epică de valoare, personajul, de fapt, „exprimă esenţial lumea” [30, p.8].

Personajele, fiind „mesageri ai gîndurilor autorului, purtătoare de idei, ale scriitorului” [9,p.86], îi servesc acestuia în a construi modele de Adevăr, de Bine, de Frumos, de Dreptate şi de Libertate, noţiuni definite drept valori fundamentale ale humanitas-ului.

În concluzie, formarea unui cititor performant şi prin lecturarea textului narativ presupune din partea elevului conştientizarea sensului existenţei sale, pe care o înţelege/o reproduce/o recreează în coordonata gîndirii reflexive, unde lumea este recreată din punctul în care se află omul – cititor, prin performarea continuă a sinelui, cînd datoria profesorului la clasă e să faciliteze prin demersul didactic transformarea substanţei textului epic într-un element

nutritiv cu puternic impact formativ. Experiențele lectorale vor avea ca obiectiv formarea unei activități independente de lectură prin care vom rezolva o problemă tridimensională: elevul să citească fiindcă simte *nevoia de informare (de informații)*, citind, să descopere că i *se oferă nişte valori*, anumite opere narative, între care să-şi găsească cartea lui – o carte-biblie (sau nişte cărți - biblie), prin care să dobîndească *starea de plăcere spirituală*, de trăire estetică prin textul narativ de calitate.

2.2. Modalităţi eficiente de predare-asimilare a textului epic

Predarea-asimilarea operei epice în şcoală îi solicită profesorului elaborarea unei strategii anume, capabile să-i asigure eficientizarea activităţilor de predare-învăţare-evaluare a literaturii din perspectiva genului literar respectiv. Aceasta presupune alegerea şi combinarea anumitor metode, integrarea acelor „metode-procedee-mijloace de instruire în structuri operaţionale superioare, care asigură eficientizarea diferitelor activităţi de predare-învăţare-evaluare" [45, p.350] proiectate, alegerea formelor de organizare frontală, pe grupe şi individuală adecvate activităţii de predare-învăţare-evaluare.

Vom insista pe calificativul **modalităţi eficiente** din motivul că avem convingerea că nu există metode bune sau rele „în sine" [51, p.83]. Criteriul de triere a metodelor îl va constitui propria activitate pedagogică, pe parcursul căreia am reuşit să experimentăm diverse tehnici de lucru pe un text literar epic. Merită atenţie, în acest sens, tabloul evoluţiei „tehnologiilor pedagogice" prezentate de V. Mândâcanu în studiul „Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice" şi concluzia care urmează: „ ... tehnologiile educaţionale (didactice) de fapt exprimă tactica asigurării eficienţei unei strategii a învăţământului [p.172] ... Specializarea pedagogilor în studierea şi elaborarea tehnologiilor specifice (particularizate) devine o metodă importantă de perfecţionare a planificării, promovării, evaluării şi asigurării succesului pentru întregul proces instructiv-educativ. Asemenea scopuri strategice pot fi realizate în condiţiile existenţei pedagogilor, care să asigure învăţământul cu tehnologii didactice moderne" [p.173]. Aşadar, impactul pozitiv al vreunei strategii didactice ţine, pînă la urmă, de competenţa profesorului: „Alegerea unei metode se face ţinînd cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv, de particularităţile de vîrstă şi de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa didactică a profesorului" [51, p.81].

Metoda de învăţământ este calea de acces spre o instruire eficientă; procedeele reprezintă operaţiile care sprijină eficientizarea metodelor alese de profesor, tehnicile didactice sînt o îmbinare de procedee însoţite, după caz, de mijloace întru realizarea eficientă a unor activităţi didactice, modalităţile constituie o noţiune cu un sens general şi le cuprinde pe cele enunţate mai sus, adesea substituindu-le.

O metodă, un procedeu, o tehnică devin eficiente dacă sînt corect şi ingenios racordate la sarcini, respectiv la obiectivele urmărite; dacă sînt raportate „situaţiei didactice respective, criteriului oportunităţii, adecvării la o anumită realitate"; dacă sînt congruente „secvenţele care compun metoda (procedeele didactice), precum şi alternanţa, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării şi articulării între metode, între procedeu şi o metodă"

[51,p.83]. Activitatea la clasă ne-a demonstrat de fiecare dată că formarea de competenţe lectorale şi de interpretare a textului literar se produce efectiv prin valorificarea potenţialului intelectual propriu al elevilor în interacţiune cu situaţia de învăţare, în care rolul determinant îl au tehnicile aplicate. Aceasta ne-a determinat să definim într-o formulă proprie conceptul de **modalităţi eficiente**: *totalitatea metodelor, procedeelor şi tehnicilor didactice eşalonate întru dobîndirea competenţelor scontate.*

Opera epică, într-un act de educaţie literar-artistică, oferă o mare diversitate de posibilităţi şi căi de investigare necesare într-un proces de formare-dezvoltare a elevului cititor. Opera epică va solicita selectarea, alegerea anumitor modalităţi de abordare, deosebite de cele caracteristice textelor lirice.

Tehnologia didactică a literaturii adaptează anumite metode sugerate de pedagogia generală, pe care le dezvoltă creator, aşa încît să se racordeze specificului disciplinei. Aceasta se întîmplă şi în cazul predării operei epice.

Metodica predării-învăţării înscrie un *registru* de clasificare a metodelor didactice, care s-a produs conform anumitor criterii. Din clasificările fixate în literatura pedagogică reţin atenţia: taxonomia făcută de I. Bontaş în lucrarea „Pedagogie" [11], cea realizată de I. Cerghit în „Metode de învăţămînt" [31] şi preluată de S. Cristea în „Dicţionar de pedagogie" [45] şi clasificarea făcută de C. Cucoş în „Pedagogia" sa [51].

Studiile recente de metodică a predării limbii şi literaturii încearcă să evidenţieze metodele specifice predării limbii şi metodele specifice predării literaturii, dar nu putem atesta în lucrările de specialitate o clasificare anume, o grupare a unor metode centrate în special pe textul epic. De aceea, ne propunem să construim o hartă a metodelor de predare a literaturii epice pornind de la taxonomia lui Ioan Cerghit.

Am optat pentru clasificarea propusă de I. Cerghit în lucrarea „Metode de învăţămînt" [31], deoarece aceasta, credem, este mai cuprinzătoare, permite a realiza cel mai bine obiectivele de predare-învăţare a textului epic şi acoperă în mare parte predarea conţinuturilor epice. Metodele date sînt adecvate şi din perspectiva celor patru obiective-cadru: înţelegerea, vorbirea, lectura, scrierea. În procesul didactic realizat de noi la clasă, am reuşit să elaborăm în baza acestei taxonomii un instrumentariu ce permite conexiunea dintre diverse situaţii de studiere a operei epice şi valorificarea potenţialului psihointelectual al elevilor.

A. Metode didactice în care predomină acțiunile de comunicare.

Tabelul 6

a) Metode orale	
Tipuri	**Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)**
♦ Expozitive – *expunere cu oponent* – *prelegerea-dezbatere* – *conferința - dezbatere* – *explicația în bază de procedee demonstrative*	 – trăsături distinctive ale genului epic – relația autor – narator în textul epic – interferența speciilor epice – etapele narațiunii
♦ Interogative (conversative) – *conversația euristică* – *dezbaterea*	—— Tipologia personajului literar Acceptați/nu acceptați finalul romanului "Singur în fața dragostei" de A. Busuioc?
Tipuri	**Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)**
– *problematizarea* – *brainstormingul*	De ce I. Druță şi-a intitulat nuvela „Toiagul păstoriei"? Adunăm idei pe temele: – Un alt final pentru nuvela X. – O altă rezolvare a conflictului în romanul „Baltagul" de M.Sadoveanu – Pentru o narațiune colectivă ai cărei eroi sîntem chiar noi.
b) Metode scrise	
♦ Lectura explicativă, dirijată/lucrul cu manualul/cartea: *1. După ritmul lecturii* – *lectura lentă (mintală)* – *lectura rapidă*	—— – pe orice text de teorie literară/de istorie a literaturii/de critică literară/pe orice text de literatură epică. – pe orice text de teorie literară/de istorie a literaturii/de critică literară/pe orice text de literatură epică.
2. După modul lecturii – *lectura critică*	Realizați o lectură în profunzime şi comentați fraza: „Cu iubirea în suflet, poți trece pragul morții, căci ea stăpînește şi dincolo, pretutindeni, în toate lumile existente şi inexistente" („Pădurea spînzuraților" de L. Rebreanu)
– *lectura paralelă*	Citiți nuvela „Buchetiera de la Florența" de V. Alecsandri şi „Moara cu noroc" de I. Slavici. Confruntați-le din perspectiva curentelor literare şi identificați trăsăturile specifice ale fiecăreia.
– *lectura explicativă* – *lectura problematizată*	– pe orice text epic, realizînd sarcini de tipul: • explicarea cuvintelor/a expresiilor necunoscute; • extragerea ideilor principale; • intitularea secvențelor. – pe orice text epic.
– *lectura – investigație de text (studiul de text)*	– lectura - analiză a oricărui text epic (integral /pe fragmente) în oricare clasă de gimnaziu şi de liceu.

– *lectura lineară*	– pe un text de istorie literară/de critică literară cu referire la opera epică.
– *lectura selectivă*	– selectați modalitățile de caracterizare a personajelor utilizate de M.Sadoveanu în romanul „Neamul Şoimăreştilor”.
– *lectura continuă de informare*	
– *lectura cu caracter analitic/cu caracter sintetic*	Citiți şi identificați în fragmentul dat elementele specifice artei narative lui I. Creangă.
– *lectura dirijată/ ghidată*	
– *lectura liberă sau autodirijată*	
– *lectura de asimilare*	
Tipuri	**Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)**
– *lectura creativă*	• Lecturați textul narativ propus şi realizați rezumatul acestui text. • Citiți textul şi alcătuiți planul … • Activități lectură pentru: - a întocmi un rezumat; - a elabora un referat; - o compunere; - un eseu; - un articol; - a organiza o discuție în baza unui text lecturat; - a organiza un microsimpozion; - a organiza o şedință de cerc;
- *atelierul de lectură*	- a organiza un atelier de lectură.
c) Metode oral-vizuale	
– *instruirea prin filme*	Vizionarea filmelor realizate în baza operelor epice („Baltagul” de M. Sadoveanu, „Moromeții” de M. Preda, „Patul lui Procust” de C.Petrescu etc.)
– *instruirea prin TV*	Emisiuni TV care pun în discuție teme legate de textul epic.
– *tehnici aparate sonore (dictofon/casetofon/radio)*	Activități legate de audierea casetelor cu texte epice imprimate pe bandă etc.
d) Metode la nivelul limbajului intern	
– *reflecția personală („dialogul interiorizat”)*	Reflectați asupra problemei: Personajele secundare din nuvela „Alexandru Lăpuşneanul” de C. Negruzzi sînt realizate reuşit/mai puțin reuşit? Demonstrați!”
– *introspecția (autoobservarea)*	Scrieți un text în care să reflectați asupra problemei: „Eu aş putea să devin personaj într-o povestire/schiță/nuvelă/roman?”

Experiența la clasă demonstrează că metodele în care predomină acțiunile de comunicare se înscriu perfect într-un act de predare a textului epic. Atît metodele orale, cele scrise, oral-

vizuale, cît şi cele de comunicare interioară aplicate pot direcționa percepția, înțelegerea şi sînt favorabile „construcției operațiilor de gîndire”, adică, dezvoltării structurilor psihointelectuale despre care am vorbit mai sus. Un rol important în acest sens îl au metodele conservative care pot să direcționeze cu subtilitate percepția, înțelegerea şi judecata spre ceea ce este nou şi esențial, să îndemne la deducții şi inducții”. [I. Cerghit, p.119]. Un rol aparte îl au, în acest context, metodele bazate pe limbajul intern (de comunicare interioară) prin care se *incită* procesele de analiză şi sinteză favorabile într-un act de gîndire, *incită* reflecția literar-artistică necesară în afirmarea spiritului de creație.

B. Metodele didactice în care predomină acțiunile de cercetare a realității/metodele de explorare a realității bazate pe contactul direct/indirect cu realitatea.

Tabelul 7

a) Metode de explorare directe	
Tipuri	**Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)**
♦ Observarea organizată (sistematică şi independentă)	
– *observarea independentă*	– Realizați observarea textului „Întîiul drum” de Ion Agârbiceanu, respectînd algoritmii propuşi (în cl. a VI-a).
– *metoda fişelor*	– Recitiți romanul „Clopotnița” de I. Druță şi realizați fişe: – de selectare – de citate – rezumative – descriptive etc.
– *observarea - analiză prin ecorşeu*	– Recitiți alineatele 3-4 din nuvela „Sania” de I. Druță şi observați mijloacele specifice artei cuvîntului druțian.
– *observarea în bază de algoritmi*	– Respectînd algoritmii propuşi, observați organizarea formală a romanului „Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război” de C. Petrescu.
♦ Experimentul	Activități de felul: – „Cum se scrie o narațiune …”/Elaborarea unei narațiuni – „Cum se construieşte un personaj literar”
• *Studiul de caz (ca metodă de explorare directă)*	1) „Cazul Sadoveanu” pentru a înțelege Sămănătorismul. 2) „Cazul Gheorghidiu pentru a înțelege concepția unei generații. 3) „Cazul Moromete” pentru a înțelege generația țăranilor români de la mijlocul sec. al XX-lea.
• *anchetele (ca metodă de explorare directă a operei epice)*	
♦ Cercetarea documentelor literare	Activități legate de cercetarea „Programului „Daciei literare”; de cercetarea corespondenței dintre prozatori în scopul de a extrage informații pentru o anumită operă epică; de cercetare a gazetelor timpului pentru a aduna informații (pentru romanul „Morometii” de M. Preda sau „Patul lui Procust” C. Petrescu).

b) Metode de explorare indirecte (demonstrative)	
♦ Metoda demonstrației: – *demonstrarea obiectelor reale* – *demonstrarea imaginilor* – *demonstrarea reprezentărilor grafice*	 – demonstrarea unor obiecte reale (de vestimentație, de veselă, unelte de gospodărie) în explicarea toposului într-un anumit text epic (cele care țin de trecutul istoric). Activități în care se demonstrează imagini cu subiect realizate la anumite opere epice/în care se proiectează scene din ecranizările făcute în baza unor opere epice. Conspectul de reper la definirea unor noțiuni ca: – naratorul – modurile de expunere – speciile epice etc.
♦ Modelarea (după fabula textului)	Avînd ca model „Balada celor cinci motănaşi” de I. Druță, scrie o narațiune cu titlul „Balada celor cinci cățeluși/cinci puișori/cinci bobocei”.

Metodele de explorare, directe şi indirecte, utilizate la predarea textului epic valorifică cele trei procese psihice (percepția, gîndirea, imaginația). Un rol deosebit, *în cazul percepției*, îl are observația organizată, iar experimentul – în stimularea gîndirii şi în incitarea imaginației creatoare.

Metodele demonstrative (demonstrarea obiectelor/imaginilor/reprezentărilor grafice) „provoacă o percepție activă concret-senzorială, inductivă”, după cum susține I. Cerghit [p.178]. Prin aceste modalități elevul încearcă „un efort personal de explorare perceptivă” [p.181].

C. Metodele didactice în care predomină acțiunea practică, operațională.

Tabelul 8

a) Metode de acțiune reală, autentică	
Tipuri	**Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)**
♦ Exercițiul/exercițiile	– exerciții de observare pe un text epic; – exerciții de lectură cu voce a unui text epic; – exerciții de rezumare a unui text epic;
♦ Algoritmizarea ♦ Lucrările practice ♦ Studiul de caz ♦ Elaborarea de proiecte ♦ Activități creative	– exerciții de vorbire/de prezentare (în fața unui auditoriu) pornind de la un text epic; – exerciții aplicative pe un text narativ, – exerciții de creație în baza unui text epic (de antrenare în elaborarea textelor narative); – exerciții algoritmice/semialgoritmice în cadrul comentariului unui text epic/caracterizării personajului. Analizați nuvela „Moara cu noroc” conform algoritmilor operei epice. Se ia „cazul” romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu pentru studierea epocii lui Ştefan cel Mare. Realizați timp de un semestru proiectul cu tema: „Elemente de limbă vorbită în proza lui I. Creangă”.

b) Metode de acțiune fictivă/de acțiune simulată	
♦ Jocul didactic	– jocuri de dezvoltare a vorbirii în baza unui text narativ, – jocuri de asociere de idei şi raționamente; – jocuri de fantezie; – jocul „Cine ştie cîştigă” pe marginea unui roman/a două romane/a prozei unui scriitor/a mai multor prozatori etc.
♦ Jocul de rol	– jocul „De-a ghidul şi vizitatorii” într-o sală de muzeu improvizată cu genericul „Proza scurtă a lui I. Druță”, – jocuri cu inversări de roluri; – dialoguri scenice; – tehnica scenariilor.
♦ Dramatizarea	– jocul dramatic cu elevi-actori aplicat la subiectul unei opere epice („De-ale lui Nică a lui Ștefan a Petrei”; „Vizită” de I.L.Caragiale); – procesul literar, – expunerea cu oponent etc.

Metodele didactice bazate pe acțiune reală, precum diferitele tipuri de exerciții, studiul de caz, jocul didactic, dramatizarea, contribuie la formarea unei gîndiri flexibile, la formarea deprinderii literare.

D. Metodele didactice în care predomină acțiunea de programare specială a instruirii.

Tabelul 9

Tipuri	Aplicare (sugestii, exemple, activități concrete)
♦ Metoda activității cu fişele în instruirea programată	- fişe de cunoaştere (de noțiuni de teorie literară, privind textul epic); - fişe de exerciții destinate aplicării şi consolidării noțiunilor din fişele de cunoştințe; - fişe de control la studierea genului epic; - fişe de dezvoltare în vederea perfecționării cunoştințelor privind genul epic.
♦ Metode algoritmice de instruire	- algoritmi de predare, de identificare, de instruire aplicați pe textul epic (Vezi „Algoritmi de analiză a operei epice”);
♦ Instruirea asistată de calculator	- băncile de date; - organizarea şi ghidarea învățării independente; - organizarea studiului individual privind predarea-asimilarea operei epice în şcoală.

Metodele algoritmice, instruirea programată şi cea asistată de calculator, într-un act de predare-asimilare a textului epic, îşi fac efectul mai ales la dezvoltarea gîndirii, a capacităților de analiză şi sinteză.

Aşadar, predarea textului epic poate fi abordată din toate cele patru perspective. Credem, o atare hartă s-ar constitui cu mai multă eficiență într-un proces de proiectare a demersului didactic raportat la predarea operei epice în şcoală.

Dar oricît de amplă ar fi o clasificare, ea nu poate cuprinde întreaga diversitate a modalităților de intervenție educațională, deoarece tehnologia didactică este un domeniu flexibil,

mereu deschis înnoirilor şi încercărilor creative ale profesorilor. Aceasta se întîmplă mai ales în ultimele decenii, perioadă în care s-a stimulat deschiderea şi diversitatea sub toate aspectele de viaţă. Astfel, în ultimii zece ani, şi-au demonstrat existenţa la clasă un şir de tehnici activ-participative, sugerate de proiectul ***Lectură şi Scriere*** **pentru** ***Dezvoltarea Gîndiri Critice***, desfăşurată în cadrului Centrului Educaţional „ProDidactica" (1998-1999). Valenţele formative ale acestor tehnici se înscriu în noţiunea noastră de modalităţi eficiente. Vom aborda în continuare eficienţa unora din ele, care şi-au dovedit relevanţa într-un şir de situaţii concrete.

Dintre modalităţile de predare-asimilare a operei epice aplicate de noi pe un text epic, s-au dovedit a avea un grad de eficienţă mai mare tehnicile *Reacţia cititorului, Lectura ghidată, Presupunerea prin termeni, Interogarea multiprocesuală, Imaginaţia ghidată, Maratonul de scriere.*

Tehnicile ***Reacţia cititorului*** urmăresc identificarea conexiunilor personale cu ceea ce se descoperă de către elevul cititor în textul audiat/lecturat şi contribuie la realizarea obiectivelor ce ţin de înţelegerea sensului global al mesajului artistic comunicat oral, de identificare a personajelor într-un text epic, de interpretare a textelor literare epice, de stabilirea legăturilor tematice între textele epice pentru studiu şi textele epice studiate anterior, de exprimarea argumentată a reacţiilor proprii la textul epic citit.

La tehnicile ***Reacţia cititorului*** se înscriu: *impresii la prima lectură, scrierea liberă, GPP, revenirea la GPP, agenda cu notiţe paralele, agenda în trei părţi, reacţia cititorului după studiul textului.*

Impresii la prima lectură (Anexa 1) este o tehnică prin care profesorul angajează reacţia cititorului la primul lui contact cu textul dat. Deosebim două modalităţi de aplicare a acestei tehnici: *o primă impresie* sau *„Bliţ"* şi *triada VAS*. *Bliţ*-ul presupune o primă reacţie a cititorului ca răspuns imediat la următoarele întrebări: **1.** Ce te-a impresionat? **2.** De ce anume aceasta? **3.** Ce emoţii ai trăit la prima lectură? La prima aplicare a tehnicii, se aduc la cunoştinţa elevilor, fixate pe un poster, tipurile de întrebări la care urmează să răspundă. Pornind de la acest algoritm, profesorul ghidează o discuţie liberă cu accent pe impactul imediat, de prim moment asupra sistemului propriu de valori al cititorului, acceptând toate răspunsurile, fără a le taxa în bune sau rele. La alte texte, tehnica se poate realiza în scris, timp de 2-3 minute, după care se acceptă răspunsuri mai complete şi din partea oricărui elev, pentru că au fost puşi în condiţii de lucru egale, ceea ce face să-i mobilizeze pe toţi.

Triada VAS (***Văd, Aud, Simt*** – Anexa 2) vizează *reacţia cititorului implicînd trei acţiuni psihice de achiziţionare a informaţiei: vizuală, auditivă şi cinetică*. Această tehnică este

direcționată spre perceperea şi interpretarea textului literar epic, încurajîndu-i pe elevi „să reflecteze asupra celor citite şi să raporteze textul studiat la propria lor experiență” [26, p.32].

Înaintea lecturii unui text narativ de proporții reduse, profesorul distribuie elevilor fişele VAS.

După lectura cognitivă a textului, fie realizată de profesor, fie – de către elevi în mod independent, aceştia completează cercurile (ovalele) utilizînd un cuvînt/o îmbinare de cuvinte/un enunț scurt. Apoi, ajutat de elevi, profesorul construieşte pe tablă clusteringul **Reacția cititorului**.

Variantă: elevii trec la tablă şi scriu în cercurile clusteringului. Clusteringul devine un reper în declanşarea unei discuții eficiente, de primă necesitate în actul de predare-asimilare a textului epic respectiv.

Această modalitate de lucru asupra textului narativ este eficientă, fiindcă solicită din partea elevului o mai bună concentrare a atenției, fiindcă este o primă motivație pentru a savura plăcerea lecturii, o mobilizare şi o antrenare a tuturor elevilor într-un act de reflecție asupra textului citit, raportarea la propriile experiențe de viață, la fenomenele şi evenimentele cotidiene. Este, de fapt, un prim impact al textului epic citit în formarea concepției despre lume, în formarea personalității elevului, un moment important în care se produc primele conexiuni personale între cititor şi autor.

***Scrierea liberă*/*freewritingul*,** fiind o tehnică elementară de declanşare a creativității, se utilizează cu mult succes şi într-o activitate de constatare a reacției cititorului.

Fixînd o limită de timp (5/6/8/10 minute), se lansează o sarcină de scriere liberă. De exemplu: Realizați un comentariu – reacție a cititorului, pornind de la unul din următoarele enunțuri: „După lectura textului X…”/„Textul X m-a impresionat prin…”/„Nuvela X m-a captivat” /„La prima lectură a povestirii…” etc.

Fără a se opri sau a discuta cu vreun coleg asupra subiectului, elevii scriu despre gîndurile, emoțiile, sentimentele ce au apărut în timpul primei lecturi a textului epic dat. Ei nu vor fi obligați să producă un text coerent. Important este să-şi exprime propriile reacții, să poată demonstra coparticiparea lor într-un act de prim contact cu textul. După aceasta, se citesc 3-4 mostre fie în fața clasei, fie prin rotație, în interiorul fiecărui grup, fie în perechi. Textele produse prin freewriting nu se redactează.

Tehnica ***Scrierea liberă*** este eficientă din mai multe perspective. Mai întîi, că, utilizată în acest moment, va fi cu impact pozitiv la crearea unei dominante foarte necesare atît la etapa de explorare a textului epic, cît şi la cea de interpretare. Cel mai mare plus al tehnicii e că toți elevii lucrează. Fiecare se implică spontan într-un act de reflecție şi de producere a unui text propriu.

Aceste lucrări brute devin ulterior suport pentru redactarea unor compoziții de sinteză, a caracterizărilor de personaje sau a altor tipuri de texte.

Freewritingul e cu multă eficiență şi în atingerea obiectivelor atitudinale, fiindcă, în timpul redactării, ei iau atitudine, comentează valorile de bază, promovate de textul audiat.

Tehnica ***GPP*** (***Gîndeşte-Perechi-Prezintă***) se pretează într-un moment de captare a atenției şi precedă lectura cognitivă a textului epic. Profesorul propune elevilor un subiect de meditație care are tangențe de conținut/de mesaj cu textul care urmează a fi citit. Elevii îşi amintesc şi descriu individual o experiență în legătură cu subiectul propus. De exemplu, înainte de lectura povestirii „Întîiul drum" de I. Agârbiceanu (în clasa a VI-a) pot fi propuse pentru meditație următoarele subiecte: „Cum am venit singur acasă", „Cum am ajuns singur la şcoală", „Cum am găsit singur magazinul" etc.

La etapa următoare, se lucrează în perechi. Partenerii prezintă unul altuia textele şi discută ambele păreri, după care se formează grupuri a cîte 6 membri şi se ascultă fiecare opinie. Apoi, se prezintă în fața clasei cîte o opinie din fiecare grup şi se organizează o discuție a opiniilor, în care se poate include oricine doreşte, aducînd şi opiniile proprii.

Această modalitate de lucru este utilă din următoarele considerente: creează motivația elevilor pentru lectura ulterioară a textului, le formează deprinderi de expunere în scris a experiențelor personale de viață şi deprinderi de exprimare a propriilor opinii, atitudini; poate fi combinată cu alte tehnici de învățare, cum ar fi, spre exemplu, brainstormingul.

Revenirea la GPP. După un şir de alte activități de analiză a textului literar narativ, la o etapă de interpretare a mesajului, e important să se revină la GPP. De exemplu, la studierea textului „Întîiul drum" de I. Agârbiceanu, vom recurge la următoarele acțiuni:

1. Amintiți-vă activitatea GPP, cînd ați meditat asupra subiectului "Cum am găsit singur magazinul".
2. Faceți conexiuni între experiența trăită de voi şi ceea ce se întîmplă în povestirea "Întîiul drum".
3. Identificați asemănările şi deosebirile.
4. Discutați în perechi (în aceleaşi perechi de la etapa inițială) şi faceți concluzii.
5. Redactați un comentariu pe tema „Aş putea deveni şi eu personaj într-o povestire".

Tehnica este eficientă prin participarea tuturor elevilor la discuție, prin posibilitatea de a-şi dezvolta abilități de formulare individuală a unui răspuns, de formulare în pereche a unei atitudini, prin analiza propriului produs intelectual, prin dezvoltarea capacității de asimilare a unor informații şi caracteristici specifice textului literar narativ.

Agenda cu notițe paralele/Jurnalul dublu (Anexa 3) este o modalitate eficientă de provocare a reacției cititorului într-o etapă postlectorală, în care elevul îți descrie starea, emoțiile atît după o primă lectură a unei narațiuni, dar şi în alte momente de studiere a textului epic. În agenda sa de lectură elevul împarte vertical o pagină de caiet (1:2). În partea stîngă a agendei se înscrie, din textul epic studiat, un pasaj cu semnificație relevantă pentru cititor (o secvență narativă, portretul unui personaj, o secvență din care poate fi dedus mesajul, un dialog sugestiv, o expresie, o figură de stil revelatoare etc.), iar în dreapta paginii, elevii, în mod individual, fixează propriile reacții la text. Eficiența tehnicii va creşte, dacă, la etapa de inițiere, dar şi atunci cînd o cer şi alte circumstanțe, se vor formula 3-4 întrebări cu referire la sensul textului, dar şi întrebări privind valoarea estetică a textului, măiestria autorului:

a) – La ce te-ai gîndit în timpul lecturii?
   – Care momente le vei reține?
   – La care întrebări n-ai găsit răspuns în text?
   – Ce este mai important ca mesaj în acest text?
b) – Cum şi-a expus ideile autorul?
   – Ce s-ar putea schimba în acest text?
   – Prin ce mijloace autorul a reuşit să-ți capteze atenția?
   – Ce ați vrea să fie spus altfel?

Se stabileşte o limită de timp în care fiecare (chiar şi profesorul) lucrează independent, creîndu-se astfel „atmosfera atelierului de scriere”, [26, p.45] după care se citesc textele-comentarii.

Limita de timp se negociază: 10-15 min. pentru selectarea secvenței respective şi pentru elaborarea comentariului şi 15-20 min. pentru lectura comentariilor.

Agenda cu notițe paralele este eficientă pentru mobilizarea atenției elevilor la lectura textelor de proporții, la luarea de notițe, pentru racordarea subiectului epic la viața şi trăirile proprii ale cititorului, şi pentru o analiză în scris a stării postlectorale. Această tehnică mobilizează şi antrenează capacitatea elevului de a analiza, de a sintetiza şi de a evalua un text epic, facilitează realizarea analizelor literare, a caracterizărilor de personaje etc.

Agenda în trei părți/Jurnalul triplu este complementară agendei cu notițe paralele, dar se deosebeşte de aceasta prin secțiunea a treia, care va conține corespondența elevului cu profesorul.

Titlul textului/citatul/secvența pentru comentare	Gînduri, idei postlectorale/gînduri rezultate din discuții	Corespondența elev-profesor (Elevul adresează întrebări profesorului, iar acesta vine cu sugestii şi comentarii)

Jurnalul triplu este o strategie de lungă durată. Proiectată în clasa a V-a, poate continua pînă în clasa a IX-a sau pînă în clasa a XII-a, dar poate fi începută şi în clasa a X-a şi continuată pînă la finele liceului.

La început de an şcolar, profesorul propune o listă de opere literare, incluisiv un anumit număr de texte epice, care urmează a fi citite cu multă atenție (cu creionul în mînă). În timpul lecturii unui text narativ, al unui pasaj din textul dat elevul completează rubricile 1 şi 2 (aşa precum s-a făcut la agenda cu notițe paralele). Citind foarte atent, elevul cugetă asupra celor lecturate şi fixează în a doua coloană gîndurile, ideile, asociațiile de idei, părerile survenite în timpul lecturii privind subiectul din fragmentul dat. În secvența a treia a agendei, elevul va deschide o corespondență cu profesorul, căruia îi va adresa întrebări sau îşi va autoevalua activitatea. Profesorul va aduna agendele şi va oferi sugestii, comentarii.

Pentru autoevaluare, elevului i se pot sugera întrebări de felul: *Cu ce te-ai ales din această activitate? Ce gînduri aveai la început? Ce ți-ai propus să faci? În ce fel ți-a ajutat această modalitate de lucru în învățare? Ce dificultăți, obstacole întîmpini la lectură? Ce te-ar ajuta?*

Fiind una din cele mai eficiente modalități de monitorizare a lecturilor extraşcolare, *Jurnalul triplu* contribuie efectiv la dezvoltarea deprinderilor de lectură conştientă, la formarea viziunii de ansamblu asupra unui text narativ, a artei prozatorului, a epocii, a curentului literar, la ierarhizarea textelor epice în sistemul propriu de valori, într-un cuvînt, la formarea unui cititor avizat. Această tehnică dezvoltă în mod operant deprinderile de muncă intelectuală ale elevilor şi deprinderile de a-şi analiza propria experiență de învățare.

Reacția cititorului după studiul textului, privită ca o formă diferită de RC-Bliț, se deosebeşte mai ales prin obiectivele urmărite şi, implicit, prin profunzimea înțelegerii textului. Tehnica se pretează într-o etapă postexplorare a textului epic şi se aplică pe orice specie narativă.

După studierea unei opere epice, profesorul revine la text şi lansează oral sau scrise pe un poster mai multe întrebări de reflecție precum:

- *Ce sentimente v-a inspirat textul pe parcursul lecțiilor de explorare, de analiză?*
- *Care alte pasaje v-au făcut să meditați?*
- *Care alte personaje v-au impresionat?*

- *Ce notițe strict individuale (neghidați de profesor), din proprie inițiativă ați făcut?*
- *Ce puteți spune despre felul de a scrie al acestui prozator?*
- *Textul dat v-a motivat să citiți şi altceva din acelaşi autor? Ce ați constatat?*

Profesorul declanşează şi ghidează discuția care ia o formă liberă. Tehnica poate fi aplicată şi în formă scrisă, ca răspuns sau comentariu în baza întrebărilor lansate. Tehnica urmăreşte realizarea unui şir de obiective atitudinale, impactul lecturii asupra propriului sistem de valori ale cititorului, argumentarea unor puncte de vedere raportate la opera epică studiată, sistematizarea anumitor concepte prin textul epic analizat etc.

Lectura ghidată (Anexa 4)**.** Tehnica se aplică pe un text narativ de dimensiuni reduse sau pe un fragment de text cu subiect captivant, dar care nu a fost citit înainte.

Pentru început, se desfăşoară o etapă de evocare în care profesorul (un elev) prezintă autorul, epoca, lucrarea dată, tematica operei. Acest moment se poate organiza sub formă de discuție cu genericul „Despre autor şi contextul în care a scris această povestire". Apoi, se distribuie textul (multiplicat pe foi), care poate fi prezentat în una din variantele: integral şi cu „opriri" indicate *stop 1, stop 2* etc. sau cîte un fragment, după care se face oprirea. Elevii citesc doar pînă la prima oprire indicată şi profesorul le adresează 2-3 întrebări care pot viza sentimente trăite la lectură, contraste senzoriale, ce se desprind din fragment, repere tematice. Răspunsurile elevilor nu se vor taxa în bune şi rele şi se vor accepta toate opiniile. Se procedează după această schemă pînă la ultimul fragment. De fiecare dată, setul de întrebări va fi altul, unul în legătură cu fragmentul citit. E de remarcat că tehnica e cu eficiență cînd se administrează etapele acțiunii textului epic, în care momentul cel mai aşteptat este înainte de ultimul fragment în care profesorul solicită „redicțiuni asupra deznodămîntului" [26, p.28]. După lectura textului în întregime, se poate organiza o discuție asupra detaliilor relevante.

Lectura ghidată este binevenită în cadrul unui lecții de lectură suplimentară. Bunăoară, după „Istoria unei plăcinte" de C. Negruzzi, vom aplica lectura ghidată pe o altă scrisoare a aceluiaşi prozator. Se potriveşte bine pe un text din mitologie, pe un text cu subiect istoric, pe o legendă de I.Neculce.

Tehnica este eficientă atît la nivel de gimnaziu cît şi la nivel de liceu, contribuind la atingerea unor obiective ca recunoaşterea modalităților specifice de organizare a textului epic, analiza componentelor structurale ale textelor epice, identificarea personajelor şi a rolului lor în textul lecturat, exprimarea argumentată a reacțiilor proprii la textele epice citite, analiza şi sintetizarea informației dintr-un text epic, exprimarea argumentată față de problematica şi mesajul operei citite, Această modalitate e cu impact pozitiv la studierea etapelor acțiunii, la

formarea abilităților de observare şi analiză, la dezvoltarea reflecției, la motivarea plăcerii lecturii, a pasiunii pentru lecturi în genere.

Presupunerea prin termeni. Presupunerea prin termeni devine o modalitate eficace în declanşarea unui proces de creație în timpul lecturii unui text narativ.

Profesorul, inaintea activității propriu-zise, selectează dintr-un text narativ de proporții reduse, gen „Puiul" de I. A. Brătescu-Voineşti/„Mița" de M. G. Ciubotaru/„Povestea furnicii" de I. Druță – în clasele de gimnaziu sau „Pădureanca"/„Sania" de I. Druță – în clasele de liceu, – cuvintele-cheie (4-5 termeni, nu mai mult) denumiri de obiecte, ființe, fenomene, care exprimă, de fapt, motivele esențiale ale textului, care numesc personajele centrale şi acțiunile lor, în baza cărora se va face presupunerea şi se segmentează textul în "momentele de maximă tensiune narativă" [140, p.82].

După aceasta, se aduc la cunoştința elevilor termenii: **a) *verbal*** – o listă de cuvinte (*căprioară, băiat, lup, coasă* în cazul narațiunii „Mița" de M. G. Ciubotaru); ***b) grafic*** – imaginea obiectelor/ființelor (desene, fotografii etc.) şi se lansează sarcina: "Imaginați-vă că aceste cuvinte ar putea închega o povestire. Timp de 5 minute meditați şi schițați o întîmplare/un eveniment/o scenă, pornind de la termenii propuşi". Elevii formează perechi şi timp de 4 min. (2+2) fac schimb de idei conform sarcinii: „Rezumați versiunea proprie a fiecăruia", după care 2-3 elevi îşi prezintă narațiunile în fața clasei.

Se desenează apoi **Tabelul presupunerii**:

Tabelul 10

Ce se va întîmpla?	Care-s argumentele?	Ce s-a întîmplat de fapt?

Elevii citesc, în perechi, povestirea care conține termenii-cheie, oprindu-se la fiecare stop (Stop 1, Stop 2 etc.) pentru a face şi a confirma nişte presupuneri (textul poate fi citit şi de către profesor). Făcînd presupuneri, elevii completează primele două coloane ale tabelului. Rubrica a treia o vor completa după Stop 2 (apoi – după Stop 3 etc.). Se procedează întocmai pînă la încheierea lecturii.

Tehnica ilustrează din plin strategia de abordare problematizată a textului, lăsîndu-i pe elevi să discute în detalii axiologia personajelor şi să o racordeze la propriul sistem de valori. De aceea, după ce ***Tabelul presupunerii*** este completat, se organizează o discuție în care se solicită reacții libere (răspunsuri libere) în baza unor întrebări gen problemă, a unor situații-problemă: *Ce părere aveți acum? Ce sentimente trăiți acum? De ce? Cine crede altfel? Ce s-ar fi întîmplat*

dacă era precum aţi presupus? De ce autorul ne spune atît de puţin despre tatăl lui Grigoraş? Ar fi fost mai bine dacă Grigoraş n-ar fi luat căprioara acasă?/dacă nu i-ar fi spus lui Burbulea despre căprioară?. Care titlu se potriveşte mai bine: "Mîţa", „Lupul"? De ce?

Această modalitate de lucru pe textul narativ contribuie mult la realizarea obiectivelor ce ţin de identificarea particularităţilor distincte ale unui text epic, de studierea, mai ales, a elementelor subiectului operei epice, de formarea abilităţilor de construire a unui text narativ, de dezvoltarea imaginaţiei, de identificarea modurilor de expunere, de descoperirea şi comentarea importanţei detaliului artistic, de conştientizarea rolului de subiect re-creator al valorii artistice a operei epice.

Interogarea multiprocesuală. Interogarea multiprocesuală este o tehnică de formulare coerentă a unor întrebări raportate la un text literar, în cazul nostru, la cel epic, avînd ca suport utilizarea consecutivă a verbelor din „Taxonomia interogării a lui Bloom adoptată de Sunders", [138, p.26], de unde şi tipurile de întrebări: literale, de traducere, interpretative, aplicative, analitice, sintetice, evaluative. Fiecare din acestea scot în evidenţă, reflectă, divulgă un mod de a gîndi. Eficienţa tehnicii creşte de la o întrebare la alta, în ierarhia în care sînt puse toate cele 7 tipuri. Dacă întrebările literale şi de traducere solicită mai mult memoria „reprezintînd treapta inferioară cea mai puţin complexă, a gîndirii şi interogării" [140, p.26], atunci celelalte presupun un grad de complexitate mai înalt aşa încît cele evaluative să fie considerate cu „cel mai înalt nivel de gîndire şi interogare" [140, p.26].

Instruirea elevilor prin aplicarea acestor întrebări pe un text epic va ţinti în formarea aptitudinii de a aprecia critic textul respectiv, transferîndu-i pe elevi „de la un nivel de gîndire inferior la unul superior" [140, p.27].

La prima aplicare a tehnicii, se realizează lectura cognitivă a textului (fie că o realizează profesorul, fie că o fac elevii independent), apoi se afişează tabelul cu tipurile de întrebări şi cu spaţii albe în care se vor fixa formulele interogative sau se distribuie fiecărui elev fişe cu tabelul „Tipologia întrebărilor în cadrul interogării multiprocesuale".

Tabelul 11

Tipurile de întrebări	Comentariul/răspunsul
I. Întrebări literale 1. Cînd s-au desfăşurat evenimentele? 2. Unde au avut loc? 3. Cu cine s-a întîmplat? 4. Cine a mai fost?	

II. Întrebări de traducere 1. Cum explicați cuvintele: „Moşi”, „chiuă”, „sumani”? 2. Ce înseamnă expresiile „un pui de zgîrîie brînză”, „a da palancă la pămînt”?	
III. Întrebări interpretative 1. De ce Nică se duce la furat cireşe? 2. Cum credeți, Nică a furat cireşe fiindcă era hoț? 3. Cum credeți, Nică are acasă cireşe?	
IV. Întrebări aplicative 1. Ce s-ar fi întîmplat dacă Ion ar fi fost acasă? 2. Ce s-ar fi întîmplat dacă Nică ar fi cerut cireşe de la mătuşa Mărioara? 3. Ce ar fi putut face Nică încît să nu fie prins asupra faptului de mătuşa Mărioara? 4. Ce l-a făcut pe Ştefan a Petrei să-l pedepsească atît de aspru pe Nică? 5. Ce s-ar fi întîmplat dacă Nică ar fi povestit părinților toată pățania? 6. Ce ar fi putut face Nică încît să nu fie pedepsit?	
V. Întrebări analitice 1. Care sînt etapele acțiunii în acest text? 2. Care sînt indiciile care construiesc cadrul acțiunii? 3. În care moment se declanşează acțiunea? Care cuvinte au rol de mărci ale intrigii? 4. Care este cel mai tensionant moment din povestire? 5. Ce modalități de caracterizare a personajului a utilizat autorul în cazul lui Nică, dar în cazul mătuşii Mărioara?	
VI. Întrebări sintetice 1. Cum a procedat Nică într-o altă situație similară (cea cu pupăza, de exemplu)? 2. Ce rezultă de aici?	
VII. Întrebări evaluative 1. Cum apreciați comportamentul lui Nică? 2. Nică a avut un comportament corect? 3. Mătuşa Mărioara a procedat bine pedepsîndu-l pe Nică în felul cum a făcut-o? 4. Cum v-ați simți dacă ați fi în locul lui Nică? 5. Ce pedeapsă v-ați alege? 6. Dacă ați avea ocazia să furați sau să cereți cireşe, ce a-ți face?	

La prima lecție, profesorul face o prezentare a tuturor întrebărilor, descriindu-le. Apoi, după ce şi-a elaborat o listă de întrebări eşalonate conform ordinii fireşti a operațiilor intelectuale şi care vizează cît mai multe operații din taxonomia lui Bloom, profesorul emite cîte o întrebare, provocîndu-i pe elevi să se întoarcă la text ca să observe, să exploreze şi să găsească răspunsurile. Aşa, de exemplu, la studierea fragmentului „La cireşe” („Amintiri din copilărie” de I. Creangă), în clasa a V-a vom recurge la o listă de întrebări de genul celor din tabelul dat mai sus.

După aceasta se studiază modul în care a fost construită întrebarea şi se indică tipul, categoria din care face parte. Pornim, aici, de la premisa că a formula o întrebare nu e cu nimic mai uşor decît a răspunde la ea. Vom oferi apoi elevilor posibilitatea de a răspunde cît mai complet la fiecare subiect, fără a insista pe un singur răspuns corect.

O dată ce tehnica a fost automatizată, se poate recurge şi la alte forme de aplicare. Elevii pot formula singuri întrebări de toate tipurile, iar activitatea poate fi organizată în perechi, în grup, avînd ca obiectiv formarea deprinderilor de a formula variate întrebări.

Altă dată, activitatea se poate desfăşura lucrînd în mod independent cu fişele-tabel, în care profesorul a introdus, pe stînga, toată gama de întrebări, iar în dreapta paginii elevul urmează să înscrie răspunsurile.

Tehnica se pretează şi la analiza/studierea unei imagini iconice (tablou, fotografie, desen), a unui film, la descrierea unei excursii, a unei expoziţii, a unei experienţe de viaţă.

Interogarea multiprocesuală se aplică eficient pe orice text epic, atît în clasele de gimnaziu, cît şi în cele de liceu. Contribuie la dezvoltarea spiritului de observaţie, formînd la elevi abilităţi de descifrare a unui text literar epic şi deprinderi de comentare a lui. Această modalitate are un mare impact pozitiv în măiestria de a formula şi de a lansa o întrebare adecvată situaţiei, în examinarea unui text conform ordinii fireşti a operaţiilor mintale, în crearea unei atmosfere de discuţie bine organizată.

Imaginaţia ghidată. Tehnicile de imaginaţie ghidată – *imaginaţia ghidată prin desen propriu*, *imaginaţia ghidată de fotografie/portret/tablou* etc., *imaginaţia ghidată de descrierea verbală*, *imaginaţia ghidată de opera literară* – se utilizează în cadrul unui atelier de scriere avînd ca şi scop declanşarea resurselor imaginative ale elevilor şi dezvoltarea resurselor imaginative ale elevilor şi dezvoltarea abilităţilor de redactare a unui text propriu. Ierarhizarea tehnicilor de imaginaţie ghidată ar putea avea genericul: *De la imaginaţia ghidată prin desen propriu la imaginaţia ghidată de opera epică.*

a) *Imaginaţia ghidată prin desen propriu.* Aşezaţi în echipe, elevii trasează pe foi de desen A4 linii, schiţează variate figuri geometrice, după care transmit foile pe cerc, pînă cînd desenul revine la primul autor. Cel care a primit una din foile colegului va continua, prin imaginaţie proprie, desenul început de altcineva, dar avînd ca reper şi 4-5 cuvinte-cheie dintr-un text epic, ce va fi studiat ulterior. De exemplu, pentru studierea în clasa a V-a a basmului „Prîslea cel voinic şi merele de aur”, putem utiliza noţiunile: flăcău, livadă, măr, zmeu. După aceasta, elevii discută în grup: ce şi-a imaginat fiecare, cum au înţeles colegii iniţial fiecare desen etc. Cel mai reuşit desen se prinde pe tablă şi se comentează, insistîndu-se asupra felului cum imaginaţia l-a făcut pe elevul-autor să ajungă de la o linie abia conturată la imagini atît de

ample, adesea foarte impresionante. Acum se vor încuraja mărturisiri care încep cu: „Mi-am imaginat că…” , „Pornind de la acest triunghi, m-am gîndit că pot face o pasăre răpitoare …”, „Pornind de la această linie verticală, mi-am închipuit o livadă de meri, în care se ascunde un zmeu” etc.

Eficiența tehnicii constă în crearea dominantei necesare pentru ceea ce urmează a fi studiat, în dezvoltarea capacității de a asocia semne verbale cu semne grafice, în dezvoltarea imaginației ca atare.

b) ***Imaginația ghidată de fotografie/portret/tablou*** se utilizează înainte de lectura cognitivă şi utilizînd imagini care au tangențe cu textul. Se alege o imagine picturală, o fotografie, grafică de carte (din manuale de istorie, de biologie şi chiar din manualul de limbă şi literatură română etc.) şi se analizează pentru a deduce detaliile relevante. De exemplu, la studierea baladei „Paşa Hassan” de G. Coşbuc se potriveşte tabloul lui Theodor Aman „Izgonirea turcilor la Călugăreni”. Discuția poate fi ghidată pornind de la repere de felul: Ce reprezintă tabloul? Cînd a avut loc evenimentul? Unde ar fi putut să se întîmple? Cine sînt personajele? Ce vă spune vestimentația lor? Ce vă spun alte obiecte din tablou?.

La următoarea etapă a activității de învățare, elevii sînt încurajați să-şi imagineze că sînt unul din personajele din tablou şi lansează o sarcină de scriere care se va desfăşura 3-5 minute şi va porni de la următoarele repere posibile: Cine sînt? În ce secol „trăiesc”? Unde mă aflu? Ce ocupație/îndeletnicire am? Ce emoții trăiesc în momentul dat (cel din tablou)? La ce mă gîndesc în situația această? etc. Se cere ca elevii să construiască un text coerent, nu răspunsuri la întrebări. La expirarea timpului de scriere, se ascultă 3-4 texte, celelalte urmînd a fi citite în grup.

Tehnica este eficientă pentru o mai bună concentrare a atenției, pentru deszvoltarea spiritului de observație, pentru analiza, înțelegerea, evaluarea unor aspecte din altă viziune, personalizînd unele comportamente, emoții, atitudini, reacții străine (să fii empatic); elevii îşi dezvoltă gîndirea logică, imaginația, învață să contempleze, să privească, să „citească” un tablou de artă plastică. Apoi, elevii îşi dezvoltă competențele de redactare a unor compoziții după tablou, de elaborare a unor texte cu începutul dat. Tehnica este eficientă mai ales în crearea unei bune motivații pentru studierea ulterioară a textului epic respectiv.

c) ***Imaginația ghidată de descrierea verbală*** se utilizează cu multă eficiență după o activitate de *imaginație ghidată de tablou*, utilizînd aceeaşi imagine, dar cu o sarcină diferită. Tehnica e binevenită atît după lectura operei epice, cît şi după studierea ei în întregime.

Afişînd acelaşi tablou de la tehnica anterioară, profesorul prezintă o situație de deplasare în spațiu/în timp, aşa încît elevii să aibă posibilitate de explorare a imaginației pornind de la alte circumstanțe, de la alte perspective. În clasa a V-a, la studierea basmului „Prîslea cel voinic şi

merele de aur", am putea propune următorul subiect: „Sînt un pitic. În ziua aceea, eram ascuns în iarbă şi iată ce-am văzut…", iar în clasa a VI-a, la studierea fragmentului „Căprele Irinucăi" din "Amintiri din copilărie" de I. Creangă – „Sînt un drumeț. În ziua aceea treceam pe acolo şi ce aud? …".

Activitatea se poate desfăşura atît în scris cît şi oral, fără a relua momente descrise în cadrul *imaginației ghidate de tablou*, profesorul solicitînd din partea elevilor cît mai multă îngeniozitate.

Eficiența tehnicii constă în dezvoltarea imaginației, în redactarea unor texte narative cu începutul dat, în dezvoltarea competențelor de scriere/de vorbire orală.

d) ***Imaginația ghidată de opera literară*** îşi demonstrează relevanța după lectura şi analiza textului epic, adesea, atunci cînd gîndurile elevilor se îndreaptă spre ceea ce n-a fost spus pînă la capăt în text, dar numai „s-a sugerat, schițat prin nişte detalii relevante" [26, p.55].Pentru început, se organizează o discuție care ar putea porni de la obiective de felul: „Ce ați vrea să mai ştiți, să mai aflați?", „Ce linii de subiect vă par mai captivante?", „Cum ați dezvolta următorul fir narativ?". Apoi, se lansează o sarcină de imaginație privind viața personajelor din text, dar dincolo de opera literară. La studierea legendei „Dragoş-Vodă" în clasa a V-a, le propunem elevilor să-şi imagineze că sînt unul din oştenii lui Dragoş şi să redacteze un text coerent, ghidîndu-se de următoarele întrebări: „Cînd s-a întîmplat? Cît timp a trecut de atunci? Cum arăta în ziua aceea Dragoş? Cu ce era îmbrăcat? Cum ați procedat, ce ați făcut cînd Dragoş a prins bourul? La ce v-ați gîndit şi ce ați spus atunci? Cui i-ați povestit această întîmplare? I-ați povestit întocmai acest eveniment? Ce sentimente trăiți acum față de Dragoş?".

Activitatea de scriere durează 10-15 minute, după care se ascultă 3-4 texte, celelalte urmînd a fi discutate în grup.

Imaginația ghidată de opera literară este eficientă pentru dezvoltarea imaginației, pentru formarea competențelor de comunicare scrisă şi de producere a unor texte narative, pentru „pătrunderea în laboratorul de creație al scriitorului".

Maratonul de scriere (Anexa 5) este o tehnică de scriere în cheie de imaginație ghidată, care are drept scop realizarea unor texte cu „parametrii indicați, necesitînd mult timp şi o pregătire detaliată" [140].

După studiul operei epice, se formulează un subiect de scriere, care poate fi abordat din mai multe perspective, atît sub aspectul spațial, cît şi al unei „viziuni proprii" a diferitor personaje din textul dat. Într-o clasă de a V-a sau a VI-a se poate lua unul din textele „Balada celor cinci motănaşi" de I. Druță, „Vizită" şi „D-l Goe…" de I.L.Caragiale, „Mița" de M. G. Ciubotaru, în clasele a VII-a şi a VIII-a – „Dan, căpitan de plai" de V. Alecsandri, „Neamul

Şoimareştilor" de M. Sadoveanu, „Singur în fața dragostei" de A. Busuioc, în clasa a IX-a „Toiagul păstoriei" de I. Druță, „Moartea căprioarei" de N. Labiş etc., în clasa a X-a „Alexandru Lăpuşneanul" de C. Negruzzi, „Moara cu noroc" de I. Slavici, "Pădurea spînzuraților" de L. Rebreanu, în clasa a XI-a „Ion", „Patul lui Procust" şi „Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război" de C. Petrescu, „Samariteanca" de I. Druță etc.

Un maraton se compune din trei sesiuni consecutive şi cu perioade de timp egale.

La o primă etapă a acestei activități, elevii vor redacta un text dintr-o anume perspectivă. De exemplu, după lectura/studiul povestirii „Mița" de M. Ciubotaru, o primă sarcină de scriere ar putea fi formulată în felul: „Imaginați-vă că sînteți Grigoraş din povestirea dată şi acum aveți 17-20 de ani (adică, după evenimentul relatat în text au trecut vreo 7-10 ani). Redactați un text pornind de la reperele:

- Ce emoții trăiți acum vs evenimentul din text?
- Ce vă amintiți, care moment nu s-a şters din sufletul, din mintea voastră?
- Ce ați face acum într-o astfel de situație?
- V-ați mai întîlnit cu Burbulea de atunci?
- Cum s-a comportat?
- N-ați revenit la acea întîmplare într-o discuție cu el?
- Cum a reacționat?

Reperele se scriu pe un poster care se afişează pe tablă la momentul oportun şi care va facilita şi orienta imaginația elevilor. Se acordă 5-7 minute pentru activitatea de scriere, iar la expirarea timpului, perspectiva se schimbă. De data aceasta, imaginația ghidată se va construi pe alte repere. De exemplu, „Sînteți tatăl lui Grigoraş din aceeaşi povestire şi aveți 60 de ani (cam la 25 de ani după eveniment). Redactați un text narativ, pornind de la întrebările:

- Ce vă amintiți în legătură cu acel eveniment?
- Ce emoții trăiți azi vs comportamentul de atunci al fiului?
- Ce nu puteți uita din acel eveniment? De ce?
- Regretați că atunci n-ați întreprins ceva anume?
- N-ați avut nici o ocazie să discutați acea întîmplare cu vecinul dumneavoastră, Burbulea?
- Descrieți comportamentul lui Burbulea, dacă ați revenit la acea faptă.

Şi de data aceasta se acordă 5-7 minute pentru redactare, după care se trece la o a treia perspectivă cum ar fi: „Sînteți Burbulea, aveți 78-80-83 de ani; v-ați îmbolnăvit şi stați mai mult în casă, la fereastră, privind toată ziua drumul. Într-o zi, îl vedeți pe Grigoraş, cu un copil de vreo 7 ani de mînă. Redactați un text, pornind de la reperele:

- Ce vă amintiți în legătură cu acel eveniment?
- Ce emoții trăiți acum, după vreo 40-45 de ani, cînd vă amintiți acel eveniment?
- De ce s-a întîmplat aşa?
- Ce v-a făcut să procedați anume în acel fel?
- Regretați ceva?
- Dacă ar fi să vă întoarceți în timp, ce ați face?"

Procedura se repetă ca în modulele de mai sus. Elevii scriu cîte o istorioară pentru fiecare din cele trei variante. La expirarea timpului alocat celui de-al treilea subiect, elevilor li se oferă posibilitatea să-şi citească istorioarele: fie mai multe texte din seria I, apoi din seria a II-a şi la urmă, - din seria a III-a; fie cîte o persoană citeşte consecutiv toate variantele, dar aşa încît, obligatoriu, fiecare persoană să citească cel puțin o istorioară. Eficiența acestei tehnici rezidă în formarea abilităților de scriere personală, a unui stil individual de scriere, în dezvoltarea spiritului creativ al imaginației, în conştientizarea rolului de subiect re-creator al valorii artistice a operei epice, în „pătrunderea" în laboratorul de creație al unui prozator.

Utilizînd frecvent metodele interactive descrise, valorificînd caracterul deschis al metodologiei, prin conexiunea metodelor şi tehnicilor cunoscute şi prin implicarea unor elemente noi, am reuşit să conturăm, într-un proces de creare-inventare, cîteva tehnici proprii, nemaiîntîlnite. Aceasta ne determină să încercăm lansarea lor.

„Bolurile" (Anexele 6-7). Inventarea „bolurilor" ține de teoria asociaționistă (una din teoriile creativității) ca proces de organizare şi transformare a unor elemente asociative în condiții noi, originale..." [106, p.19] şi derivă din clustering.

Clusteringul, ciorchinele, provenind dintr-un brainstorming nelinear, este o modalitate de acumulare şi organizare grafică a informației şi e binevenită mai mult la etapa de actualizare a unui demers didactic. Imaginea grafică a clusteringului se prezintă conform modelului dat (schemei) în felul următor (Anexa 7).

Fiind o tehnică a acumulării, clusteringul, aplicat în repetate rînduri, a reclamat pentru noi o aprofundare, inventarea altei modalități, care să permită încorporarea unor informații mai ample, o mai bună structurare a lor, dar şi o imagine nouă, mai incitantă, mai ilustrativă.

Cercurile ce se concentrează în jurul unei probleme, în cazul clusteringului, au fost dezvoltate în imaginea unor boluri, în care se repartizează de fiecare dată informația esențială/de bază/a temei noi (de predare) sau a unui capitol la etapa de sistematizare. **Bolurile**, dincolo de fixarea unor concepte într-o rețea bogat ramificată, asigură concentrarea, stocarea informației de primă importanță, o formulare succintă a noțiunilor esențiale.

Noua tehnică pretinde a fi o modalitate de structurare, de distribuire organizată a informației într-o imagine grafică tip „bol” (vas de formă sferică). Pe „gura vasului” (a bolului) se plasează conceptele de reper, cuvintele-cheie, iar „în vas” (pe pereții bolului) se fixează concentrat informația-dezvoltare a concepției de reper, păstrînd din clustering, la nevoie, şi conexiunea, şi rețeaua, şi cercul.

Aşa, de exemplu, într-o lecție cu subiectul *Indiciile de spațiu într-o narațiune*, în partea centrală de sus a unui poster (fixat pe tablă) se desenează un cerc în care se înscrie conceptul reper –*Indiciile de spațiu* – de desubt, sub cerc, se desenează trei boluri (cîte unul pentru fiecare tip de indicii, în care se repartizează informația respectivă). În partea de jos a bolului, se înscriu exemplele

Posterul, odată finisat, poate fi uşor deplasat în spațiul clasei, rămînînd a fi pînă la sfîrşitul lecției în cîmpul de atenție al elevilor şi la îndemîna profesorului, ca să poată fi din nou exploatat ori de cîte ori este nevoie: la etapa de fixare a cunoştințelor, într-o lecție de sistematizare a materiei studiate, în pregătirea unei prezentări orale la subiectul dat, în cadrul lucrului independent asupra unui text epic necunoscut etc.

„Piramida etapelor unei narațiuni (momentele subiectului epic)” (Anexa 8-9). Activitatea la clasă demonstrează că, într-un demers didactic, înțelegerea, însuşirea, memorarea şi atestarea etapelor unei narațiuni, a structurii textului narativ ca fabulă, se confruntă adesea cu un şir de dificultăți, cu situații neclare, ambigue, ceea ce are apoi un impact negativ în cazul comentariilor/analizelor textului epic. Întru aflarea unei soluții eficace, ne-am propus să predăm tema în baza unui desen grafic gen „piramidă”, care, credem, permite atît încadrarea informației esențiale, cît şi ierarhizarea logică a elementelor subiectului epic.

Mai întîi, pe un poster fixat pe tablă, se construieşte imaginea unei piramide, pe care elevii o reprezintă în caietele lor sau o primesc xerocopiată.

Încadrarea informației referitoare la etapele narațiunii (expoziție, intrigă, desfăşurarea acțiunii, punct culminant, deznodămînt - formule clasice ori situație inițială, cauza acțiunii, desfăşurarea acțiunii, situația dificilă, depăşirea situației dificile, situație finală - formule mai noi (46, p. 56), acceptate şi utilizate în descrierea unei tehnici destul de eficiente – „mîna oarbă” - şi de C. Şchiopu în studiul „Moduri de expunere în discursul literar” [131, p. 323], începe de la baza piramidei, de la fixarea noțiunii de expoziție şi „urcă”, etapă cu etapă, aşa încît punctul culminant să-şi găsească locul în vîrful „piramidei”, pe „culme”, după care, „coborîm pe pantă” cu deznodămîntul (cu depăşirea situației dificile) şi a situației finale.

Tehnica este eficientă pentru înțelegerea structurii firului narativ al unui text epic, a acțiunii ca „lanț de evenimente şi întîmplări” [132, p.54], aspect foarte important în predarea

subiectelui respectiv, începînd chiar din clasa a V-a şi revenind la această modalitate ori de cîte ori este nevoie în clasele următoare.

Dispunerea graduală a momentelor narative în piramida dată serveşte unei mai bune înțelegeri a noțiunii de structură, de arhitectonică a fabulei, a povestirii propriu-zise.

Piramida serveşte, în acelaşi timp, şi la predarea noțiunii de „temporalitate în textul narativ" [47, p. 118], adică la identificarea valorilor stilistice ale verbului care dintotdeauna a fost în concordanță cu etapele narațiunii. În acest scop, s-a fixat în stînga „piramidei" secvența „temporalitate".

Tehnica mai este ilustrativă şi pentru a demonstra cauzalitatea în succesiunea întîmplărilor (Ce? De ce?) şi chiar a ideii de conflict într-un text literar.

Poate fi utilizată atît în cadrul unei lecții de asimilare a cunoştințelor sau într-o lecție de formare a deprinderilor, cît şi în cadrul lecției de sistematizare.

Harta unei narațiuni (Anexele 10-11-12-13) a devenit pentru noi cea mai eficientă modalitate de predare-asimilare a operei epice. Ea contribuie în cea mai mare măsură la realizarea obiectivelor-țintă începînd cu cele de la clasa a V-a şi pînă la cele din clasa a XII-a.

Acestea țin de identificarea şi deosebirea componentelor structurii artistice a unui text literar în proză, de aplicarea unui instrumentar teoretico-literar şi lectoral pe un text epic (în clasa a V-a); de recunoaşterea într-un text epic citit a elementelor descriptive, narative, dialogale, de extragerea din textul citit a informațiilor aferente ideilor principale (în clasa a VI-a); de recunoaşterea modalităților specifice de organizare a textului epic, de identificarea personajelor şi a rolului lor în textul lectorat, de oferirea anumitor aprecieri în legătură cu textele citite (în clasa a VII-a), de identificarea elementelor mai importante ale compoziției literare, de caracterizarea unui personaj literar, de interpretarea unui text literar din perspectiva genului şi speciei (în clasa a VIII-a), de comentarea unui text literar epic făcînd corelații între nivelurile lexical, morfologic şi sintactic, de evaluarea operelor epice studiate şi a celor citite în mod independent, de argumentarea reacțiilor proprii la textele epice citite, de producerea unor texte narative, utilizînd diverse modalități de expunere (în clasa a IX-a), de cunoaşterea caracteristicilor, a speciilor genului epic şi a tipologiei personajelor literare, de aplicarea strategiilor şi tehnicilor de investigare a textului epic (în clasa a X-a), de identificarea particularităților distincte ale speciilor epice conforme curentelor literare (în clasa a XI-a), de încadrarea scriitorilor prozatori şi a operelor epice în contextul literar pe care îl reprezintă, de prezentarea monografică a unui prozator, de cultivarea unui gust estetic elevat în baza operelor epice de valoare (în clasa a XII-a).

Pentru început, se desenează, împreună cu elevii pe un poster o „hartă a narațiunii” după modelul hărților de contur geografice, în care se fixează doar genericul pentru fiecare „regiune” („ținut”) (Anexa 10). Elevilor le putem propune aceste „hărți de contur” xerocopiate.

În clasa a V-a, în cadrul capitolului „Narațiunea”, la studierea primului text narativ – „Balada celor cinci motănaşi” de I. Druță – vom completa doar „regiunile” care se referă la informația prevăzută pentru acest nivel de şcolaritate şi anume: „Cine narează?”, „Ce narează?”, „Cum narează?” (Anexa 11).

Apoi, la studierea capitolului „Autor.Narator.Personaj” din aceeaşi clasă, vom reveni la prima hartă şi vom actualiza informațiile achiziționate la primul capitol, le vom compara cu cele pe care le oferă fragmentul „La cireşe” („Amintiri din copilărie” de I. Creangă) şi vom completa o altă „hartă”, de data aceasta pentru textul al doilea (Anexa 12).

Vom proceda la fel ori de cîte ori vom preda o operă epică, aşa încît „hărțile” să se completeze de la un text la altul, răspunzînd cerințelor din „Harta-model”. Tehnica se poate aplica şi într-o lecție de predare şi asimilare a cunoştințelor privind teoria literaturii, şi la una de formare a deprinderilor de analiză, şi în cadrul lecțiilor de sistematizare.

Eficiența tehnicii constă în asimilarea mai rapidă şi mai profunda a noțiunilor de teorie literară privind opera epică, în achiziționarea mai solidă a unui instrumentar teoretico-literar, în dezvoltarea abilităților de lucru pe un text epic; în comentarea stilului unui anumit prozator, în formarea deprinderilor de analiză, sinteză şi evaluare a unei opere epice, în procesul de redactare a unor compoziții şcolare etc.

Algoritmii. Experiența didactică arată că elevii, deşi dispun de capacități, de potențe mari, nu stăpînesc întotdeauna un cult al muncii intelectuale. Unul din motive e şi lipsa de abilități necesare în exercitarea şi valorificarea informațiilor, în a şti de la ce să porneşti, care sînt paşii următori şi cum trebuie să închei un text propriu. S-a observat de mai multe ori că elevii nu pot realiza anumite subiecte, tocmai fiindcă nu au deprinderea de a căuta informația de primă importanță, de a o sistematiza şi de a o comprima. Experiența ne-a demonstrat că, atunci cînd începem a-l învăța pe elev, e mai uşor şi mai eficient s-o facem pas cu pas, să-l deprindem să-şi ordoneze comunicarea. Activitatea la clasă ne-a convins nu o dată că se însuşeşte şi se realizează bine ceea ce este sistematizat.

În acest context, aplicarea algoritmilor într-o secvență de învățare vizînd opera epică devine destul de eficientă şi poate fi utilizată şi la gimnaziu, şi în liceu. E de mare utilitate în clasa a XII-a în pregătirea elevilor pentru bacalaureat. Algoritmii au avantajul de a dirija într-o bună consecutivitate operațiile de învățare, automatizîndu-i elevului acțiunea de instruire. Aplicarea tehnicii demonstrează o foarte bună concentrare a elevilor asupra tuturor aspectelor

integratoare procesului de scriere, de producere a unei povestiri, a unei nuvele, a unui roman etc., contribuind considerabil la realizarea obiectivelor ce țin de identificarea particularităților distincte ale unui text literar în raport cu genul epic şi specia epică (în clasa a XI-a), de încadrarea prozatorilor şi a operelor literare comentate în contextul literar pe care îl reprezintă (în clasa a XI-a) de elaborarea textelor (comentariu, caracterizare de personaj, eseu) conform parametrilor indicați, utilizînd procedee compoziționale adecvate şi convingătoare (în clasa a XII-a).

Au demonstrat mai multă eficiență **algoritmii de identificare** [45, p.13] şi **algoritmii de creație** [11, p.139]. La predarea unor subiecte ca „Geneza operei", „Toposul romanului" sau „Determinarea timpului într-o narațiune", se pretează algoritmi de identificare, iar la comentarea titlului, a mesajului, a originalității unei opere epice vom recurge la algoritmi de creație.

Algoritmii de identificare presupun o listă de întrebări de recunoaştere logic ierarhizate şi prin care să se poată observa şi selecta informații necesare în elucidarea subiectului anunțat/reclamat/pretins. Într-o clasă de liceu, la studierea noțiunii de topos, spre exemplu, în romanul „Ion" de L. Rebreanu, activitatea elevilor o putem ghida după următorul algoritm:

1. Unde-şi localizează romancierul acțiunea ca spațiu geografic?
2. Unde se concentrează firul epic?
3. Ce tipuri de spațiu utilizează autorul?
4. Ce rol îi atribuie prozatorul spațiului panoramic?
5. Cînd autorul îngustează şi cînd lărgeşte spațiile?
6. Care sînt spațiile concrete (interioare şi exterioare) fixate de ochiul prozatorului?
7. Care indicii de spațiu compun un décor specific în roman?
8. Ce fel de verbe s-au folosit la aşezarea în spațiu a obiectelor şi ce fel de verbe – la deplasarea în spațiu a personajelor?
9. Care spații fixate de L. Rebreanu în romanul „Ion" pot exemplifica ideea de topos mioritic?

Algoritmul se va plasa pe stînga paginii, iar pe dreapta se vor face notițele de rigoare.

Algoritmi	**Notițe**

Algoritmii de creație, bazîndu-se pe gîndirea divergentă, vor fi folosoșiți într-o învățare euristică. Operațiile vor fi formulate de data aceasta în cheie de situații-problemă. La predarea baladei „Alexandru refuzînd apa" de Şt. A. Doinaş în clasa a VII-a, pentru comentarea semnificației titlului, vom recurge la următorul algoritm posibil:

1. De ce „Alexandru refuzînd apa” şi nu „Alexandru în pustiul Persiei” / „Alexandru cel Mare învinge setea” / „Alexandru întoarce apa soldaților” / „Mărinimia lui Alexandru” / „În deşertul lipsit de apă” ?
2. Titlul e unul ordinar sau e o formulare neobişnuită, este un şablon sau o expresie nouă, neaşteptată, imprevizibilă?
3. Care e legătura organică pe care o face Şt. A. Doinaş între titlu şi text:

– axele lexicale ale cuvintelor din titlu corespund conținutului, justifică opțiunea autorului pentru această formulă?
– de ce verbul e la gerunziu şi nu la prezent („refuză”) ori la trecut („a refuzat”)?

4. Optînd pentru titlul dat, autorul o fi avut intenția de a-l intriga, de a-l surprinde pe cititor?
5. Titlul acestei balade îl orientează pe cititor spre o anumită percepere a textului?
6. Formula-titlu „Alexandru refuzînd apa” ține mai mult de problematica sau de mesajul textului?

Eficiența algoritmilor la predarea textului epic constă în automatizarea unor acțiuni necesare în formarea şi dezvoltarea deprinderilor de lucru cu textul. Algoritmii sînt utili la excerptarea ideilor într-o comunicare orală sau scrisă. Contribuie la rezolvarea unor situații-problemă în legătură cu mesajul textului. „Micşorînd eforturile şi timpul de efectuare a acțiunilor” [11, p. 139], algoritmii măresc „productivitatea muncii intelectuale şi practice” [11] privind analiza operei epice; „conduc elevul spre rezultat pe căile cele mai eficiente” [45, p.12]; contribuie în mod evident la realizarea unei cerințe fundamentale precum coerența textului propriu (compoziții şcolare, eseuri, comunicări)

Aşadar, revenind la ideea lansată anterior că metodele nu se împart în bune sau rele, vom opta pentru conceptul de modalități eficiente pe care îl considerăm cel mai adecvat într-un atare context. Valoarea lor rezidă în faptul că ele, prin caracterul operant de care se bucură, conduc cu mai mare siguranță la formarea de competențe şi, în ultimă instanță la atingerea finalităților într-un act educațional. Practica de fiecare zi, experiența la clasă ne-a demonstrat în repetate rînduri, prin rezultate concrete, eficacitatea lor.

Un profesor devine eficient dacă reuşeşte să integreze ansamblul de tehnici aplicate într-o anume strategie didactică, dacă poate să identifice conexiunea optimă dintre situația de învățare şi metoda/tehnica pe care intenționează s-o aplice. La o atare strategie didactică se poate ajunge în baza unui Model care ar elucida mecanismul de funcționare al demersului educațional. Un astfel de Model urmează să propunem în capitolul următor.

CAPITOLUL III

Monitorizarea formării unui cititor avizat prin opera epică

3.1. Abordări metodologice întru formarea cititorului avizat

Obiectivul major al educației literar-artistice va rămîne întotdeauna formarea cititorului de literatură. Acesta premerge obiectivului cercetării noastre, care urmăreşte, caută să demonstreze formarea şi dezvoltarea la elevul cititor a unor competențe lectorale şi interpretative pe un text epic, utilizînd, în acest scop, un şir de tehnici activ-participative, considerate de noi cu un grad sporit de eficiență.

În constituirea unei concepții, a unei viziuni proprii privind formarea unui cititor avizat prin opera epică, am luat ca bază principiul **prioritatea receptorului de literatură şi artă**, declarat de J.Mukarovsky (1974) [109, p.282], confirmat de Şt. Lupaşco şi reluat de C. Radu [122, p.152]. Acest principiu, fiind unul fundamental valabil pentru întreaga artă, fixează din start misiunea cea mai importantă, mai de valoare în actul educațional privind predarea literaturii, în cazul nostru a operei epice.

Aşa cum s-a arătat mai sus, şi receptorul de literatură epică se va forma în conformitate cu un sistem de obiective adecvate genului literar respectiv. Receptorul de literatură epică va fi şi el un cititor avizat, capabil să perceapă, să guste un text narativ şi să-l interpreteze ca atare. Adică, la fiecare lectură, cititorul să descopere, să sesizeze, să constate alte şi alte valori literare, „cititorul însuşi formîndu-se, ca cititor, într-o nouă calitate". [109, p.85]

Experiența la clasă demonstrează că literatura epică poate deveni un factor important în formarea personalității umane. Se produce un dialog continuu dintre elevul-cititor şi textele epice studiate sau recomandate, aşa încît anumite povestiri /schițe /nivele/romane etc. să devină opere de referință, la care el, cititorul, să revină în permanență tocmai din nevoia de devenire a ființei umane.

În viziunea noastră, formarea cititorului ca finalitate a procesului educațional presupune cultivarea şi dezvoltarea la elev a unui şir de abilități, care au drept țintă dobîndirea şi stăpînirea competenței de cititor – formarea şi dezvoltarea unui **homo lectoris**, a unui Cititor Model [60,p.15]. *Homo lectoris* de text epic este tipul de cititor pregătit pentru receptarea şi interpretarea textului narativ, capabil să aleagă, să citească, să aprecieze şi să recomande o operă literară epică.

Întru confirmarea acestei concepții, ne-am propus să-i formăm cititorului nostru cîteva dimensiuni de personalitate. În primul rînd, ne dorim un cititor **şcolit, instruit**, **pregătit pentru receptarea textului epic.** În al doilea rînd, acesta să fie **o persoană cu un cod de valori etice**

preluat din cărți (cu o anumită axiologie). O altă finalitate a cititorului nostru s-ar referi la aceea ca **să devină un interlocutor cu abilități de comunicare**. A patra dimensiune ar viza formarea unui cititor **motivat să caute cartea de valoare**. **Toate acestea, le vedem ca dimensiuni ce se interferează şi se completează continuu aşa încît să avem un tot întreg**. În viziunea noastră, elevul-cititor poate dobîndi, prin aplicarea de către profesor a modalităților anunțate în capitolul anterior, un şir de calități care-l definesc ca receptor reflexiv de literatură epică.

Atunci cînd ne referim la un cititor şcolit, instruit, pregătit pentru receptarea textului epic, tindem să formăm dimensiunea respectivă din considerentul că elevul va deveni cititor avizat de literatură dacă va stăpîni un instrumentar teoretico-literar epic. În cazul dat, este foarte important ca elevul, cînd va citi diferite opere, să ştie „în ce gen şi în ce forme literare să le încadreze", să ştie „cînd este vorba de un roman, de o schiță, o povestire, o baladă, un poem epic, faptul că aparțin genului literar epic" [71, p.213]. De fapt, ne propunem, după cum zice U. Eco, un cititor *dispus* „să urmărească o țesătură de fapte" [60, p.15], să audă vocea naratorului şi să n-o confunde cu alte voci, să observe relațiile autor-narator-personaj, să identifice tipurile de personaje şi să comenteze rolul fiecăruia în pînza epică, să observe alternanța verbelor narative, să sesizeze importanța modurilor de expunere într-o narațiune etc. Toate acestea să-l motiveze a recepta, a observa şi a interpreta ulterior la alt nivel textul epic.

Dimensiunea ***o persoană cu un cod de valori etice preluat din cărți*** îşi are explicația în nevoia de proprie formare ca ființă umană. Epicul oferă o imagine mult mai largă, pluridimensională a omului, prezintă, analizează, ia în dezbatere aspecte de viață în toată complexitatea şi profunzimea ei. Epicul reflectă omul în acțiunile şi faptele sale, în relațiile lui cu alți oameni. Prin textul narativ, cititorul intră în lumea complexă, bogată în evenimente, sentimente, gînduri ale personajelor-reflecții ale oamenilor din jurul său. Aceasta permite să-şi evalueze propriul comportament, să învețe să ia o atitudine față de realitate. O nuvelă, un roman pot deveni pentru cititorul receptor de literatură cărți de căpătîi, cărți-biblie, din care, pînă la urmă, ies la lumină valorile căutate/aşteptate. În carte, totdeauna se conțin nişte valori (morale, istorice), personaje cu un cod de valori. Iar cititorul îşi doreşte ca eroul să pledeze pentru anumite valori, care să fie integre, să-i poată servi drept model. El vrea ca personajele din carte să treacă prin situații pe care el şi semenii lui le vor împărtăşi. Cititorul aşteaptă ca povestirea X sau romanul Y să i se adreseze lui şi să se raporteze la codul de valori al societății din care el face parte. În această ordine de idei Wayne C. Booth, autorul lucrării „Retorica Romanului" confirmă: „Continuăm lectura atît pentru a afla ce li se întîmpla personajelor, dar nu mai puțin pentru a descoperi noi situații în care se desfăşoară sensibilitatea. Revelarea întregului, aşa cum

este, este *sentimentul* a-tot-cuprinzător mai degrabă decît sensul evenimentelor... Problema pentru cititor este astfel aceea de a descoperi într-adevăr care valori sînt abrogate şi care sînt realmente operante". [12,p.184]

A treia dimensiune de personalitate a cititorului, a lui homo lectoris, ține de ***formarea şi dezvoltarea abilităților de comunicare, a unui interlocutor avizat la*** capitolul lecturi epice. Ne propunem, în acest sens, producerea unui cititor receptor de literatură epică care să demonstreze abilități de comunicare orală şi scrisă, ce derivă din obiectivele curriculare la disciplină. Cititorul nostru îl vrem înzestrat cu deprinderi de rezumare a textelor narative, dar şi de povestire în detaliu a unor secvențe/fragmente din operele epice; cu abilități de conversație, de susținere şi de monitorizare a unui dialog în baza cărților citite; cu abilități de prezentare a unei cărți şi a autorului ei; de a adresa întrebări şi de a răspunde la întrebări vizînd un text epic. De fapt, ne dorim un elev care poate ghida o discuție la subiect, oferind sugestii, recomandări despre anumite opere narative.

Formarea acestor deprinderi îşi va releva eficiența şi într-un proces de dezvoltare profesională, socială sau politică a individului contemporan. Azi, acesta, după cum subliniază în studiul său „Exprimarea orală şi scrisă" Cristina Călăraşu, profesoară la Universitatea din Bucureşti, „este pus în situația de a se prezenta la *interviuri, teste* sau *concursuri* în care condiția esențială pentru a reuşi este aceea de a face dovada unei exprimări *corecte* şi *exacte*, *concise* şi *elegante*". [Limba şi literatura română, nr.3-4, 1993, p.8].

Cititorul receptor de literatură urmează să fie unul **motivat să caute cartea de valoare**, să fie un cititor subtil, pentru care lectura are un sens. Acesta e cititorul care manifestă interes pentru ceea ce îl preocupă ca valoare în textul epic lecturat, unul care poate să facă observații, aprecieri în legătură cu textele citite, deosebind şi alegînd cartea de valoare. Datoria profesorului este de a participa la formarea unui cititor care, conform concepției lui U. Eco, „se pregăteşte să-şi facă propriile alegeri în pădurea narativă", bănuind că unele sînt mai juste decît altele" [70, p.14]. Pentru acest cititor, textul epic e „o pădure narativă", din care nu ar vrea să iasă. Este cititorul care caută Autorul Model şi conştientizează că operele acestuia trebuie citite de mai multe ori, iar "unele povestiri trebuie citite la infinit" [60, p.39].

Cititorul pe care ni-l dorim din această perspectivă urmează să comenteze starea afectivă postlecturală, să poată aprecia o operă studiată şi una citită independent, să ierarhizeze operele epice conform priorităților valorice pe care le deține.

Înarmat cu aceste capacități, cititorul nostru să meargă mai departe: să recomande spre lectură ceea ce a citit şi celorlalți, pentru că, după cum arată Jean Ricardou în studiul „Noi

probleme ale romanului", „nu contează faptul că un cititor poate citi el singur, ci în ce măsură îi determină pe alții să citească" [125, p.209].

Subsumînd aceste dimensiuni, conturăm de fapt imaginea unui cititor receptor ca un tot întreg, care să acopere, ca finalitate într-un act educațional, obiectivul general – *formarea şi dezvoltarea competențelor lectorale şi interpretative întru formarea atitudinii elevului cititor față de valorile promovate de lectură şi prin literatură*.

Formarea tipului de cititor pe care ni-l propunem a necesitat elaborarea unei strategii, a unei concepții de predare-învățare, a unei metodologii orientată spre formarea dimensiunilor de personalitate ale receptorului de literatură epică analizate mai sus. În acest scop, pentru atingerea fiecărei dimensiuni, am construit nişte paşi, care trebuie să respecte o anumită logică în constituirea procesului educațional dat:

- respectarea anumitor principii curriculare;
- realizarea obiectivelor curriculare privind predarea-învățarea genului epic
- acoperirea conținuturilor vizate de curriculum-ul disciplinar la subiectul respectiv;
- stabilirea anumitor tehnici ca modalități eficiente de predare-învățare a operei narative;
- dobîndirea de competențe ca argument hotărîtor în demonstrarea calităților, a dimensiunilor de personalitate a cititorului ca produs al actului educațional;
- achiziționarea dimensiunilor propriu-zise drept calități, finalități, rezultate finale, rezultate aşteptate şi confirmate.

Toate acestea nu sînt altceva decît elementele necesare, obligatorii, definitorii, ca obiective şi finalități ale procesului de învățămînt, care ne determină strategia, orientată spre formarea dimensiunilor de personalitate ale lui *homo lectoris*.

În acest proces, important pentru noi este mecanismul de aplicare a acestor modalități care eficientizează demersul didactic şi care „se adecvează cel mai bine cu finalitățile" [77, p.54] într-un act de predare-învățare a operei epice. În acest context, ne-am propus elaborarea unui Model tehnologic de formare la elevi a competențelor de receptare a operei epice, care se constituie din patru părți componente:

1. principiile curriculare;
2. obiectivele, conținuturile şi modalitățile de predare-asimilare;
3. competențele;
4. dimensiunile de personalitate dobîndite de cititorul de literatură epică.

În structura modelului nostru, am luat drept bază principiile didactice, dat fiind faptul că, după cum subliniază Sorin Cristea, ele „reprezintă nivelul programării didactice, care vizează

eficiența activității didactice/educative, proiectată şi realizată în cadrul corelației profesor-elev, prin acțiuni concrete de predare-învățare-evaluare" [45, p.298].

Avînd funcție de reglare şi caracter director, principiile didactice „pot imprima procesului paideutic un sens funcțional, asigurînd, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse". (C. Cucoş)

Am optat în acest construct pe următoarele principii curriculare: *întemeierea educației literare* pe fenomenele receptării şi interpretării textelor literare, formarea capacităților de cititor, educarea prin valori şi pentru valori, corelarea sistemelor instrumentale comunicative/literare/lectorale, prioritatea abordării hermeneutice (interpretative) a materiei studiate, principiul valorizării textului artistic de către subiectul cititor. Am considerat prioritare principiile *curriculare,* fiindcă documentele reglatorii (curriculum-ul) sînt cele care oferă condițiile de predare eficientă a operei epice în şcoală.

Principiile respective au determinat elucidarea următoarei componente, care se structurează pe trei elemente-cheie: obiective, conținuturi, modalități de predare-învățare, concepute aici ca o triadă în care nu putem aborda un element fără a arăta conexiunea dintre celelalte. În centrul atenției însă va rămîne conceptul de modalități eficiente de predare-asimilare a operei epice, aplicarea cărora nu constituie un scop în sine, ci este percepută drept instrumentar(iu) de intervenție clară în actul educațional.

Triada ***obiective-conținuturi-modalități*** conduce spre componenta **competențe**.

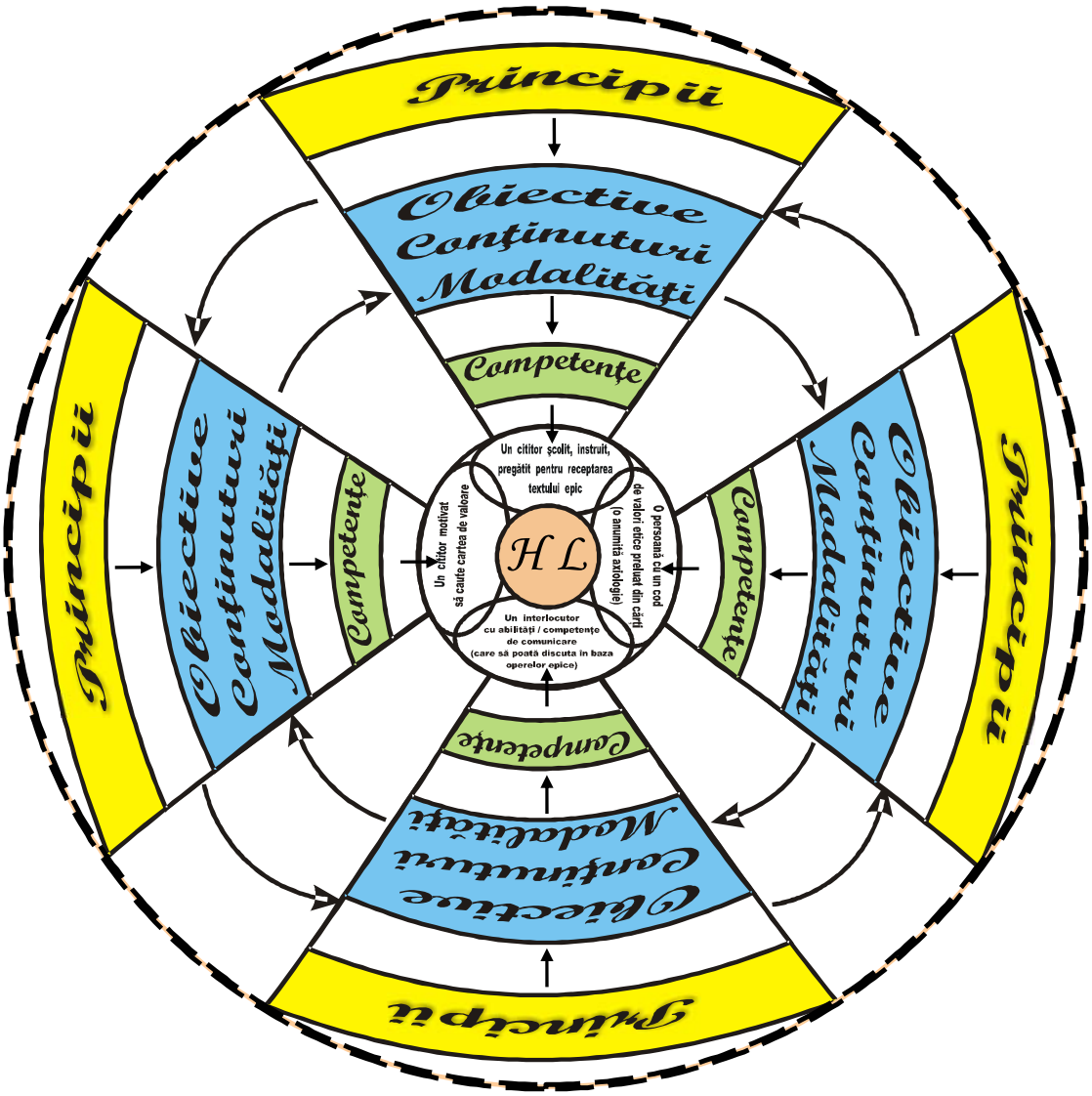
Competențele, la rîndul lor, sînt structurate în raport cu principiile, obiectivele şi dimensiunile-finalități vizate:

a) identificarea particularităților distincte ale textului literar narativ;
b) depistarea şi comentarea codului de valori ale textului;
c) interpretarea textelor literare epice într-o situație concretă de comunicare;
d) evaluarea argumentată a valorii operei epice citite.

În final, competențele vor conduce spre formarea celor **patru dimensiuni de personalitate** analizate mai sus.

Eficiența modalităților aplicate se va judeca în baza nivelului de calitate a finalităților. În viziunea noastră, finalitățile spre care tindem sînt dimensiunile de personalitate pe care le formăm elevului – cititor avizat de literatură. Acestea le ilustrăm în Modelul tehnologic de formare la elevi a competențelor de receptare a operei epice.

Modelul tehnologic
de formare la elevi a competențelor de receptare a operei epice.


Principii
Obiective
Conținuturi
Modalități
Competențe
Un cititor școlit, instruit, pregătit pentru receptarea textului epic
Un cititor motivat să caute cartea de valoare
O personană cu un cod de valori etico preluat din cărți (o anumită axiologie)
Un interlocutor cu abilități / competențe de comunicare (care să poată discuta în baza operelor epice)
HL

I. Principiul curricular	Întemeierea educației literare pe fenomenele receptării şi interpretării textelor literare, pe formarea capacităților de cititor.

⇩

Obiective	• să definească noțiunile teoretico-literare respective textului epic; • să deosebească componentele structurii unui text epic; • să recunoască în textul epic citit elementele limbajului poetic; • să citească şi să formuleze întrebări şi răspunsuri în legătură cu textul epic citit; • să alcătuiască rezumatul unui text literar epic; • să-şi pregătească instrumentele şi condițiile unei lecturi eficiente.
Conținuturi teoretice	Schița Fabula Basmul Povestirea Snoava
Modalități	Reacția cititorului: - bliț; VAS - freewriting - agenda cu notițe paralele - agenda în trei părți Lectura ghidată **Piramida etapelor unei narațiuni**

⇩

Competențe	- de identificare a particularităților distincte ale unui text literar în raport cu genul şi specia din care face parte; - de identificare a elementelor subiectului unui text epic; - de clasificare a personajelor dintr-un text epic conform importanței lor; - de identificare a elementelor de portret ale personajelor; - de identificare a cronotopului într-o operă epică; - de comentare a semnificației figurilor de stil; - de comentare a rolului timpurilor verbale în structura textului epic; - de identificare a modurilor de expunere utilizate în textul epic; - de comentare a relației autor-narator-personaj în textul epic.

⇩

Dimensiunea de personalitate dobîndită de cititorul de literatură epică	**Un cititor şcolit, instruit, pregătit pentru receptarea textului epic.**

II. Principiul curricular	Educarea prin valori şi pentru valori

⇩

Obiective	• să identifice valori etice şi culturale într-un text, exprimîndu-şi impresiile şi preferinţele; • să-şi cultive un gust estetic elevat; • să argumenteze impactul lecturilor asupra propriului sistem de valori.
Conţinuturi teoretice	Balada Legenda Jurnalul Poemul Schiţa Memoriile Nuvela Romanul Parabola
Modalităţi	Presupunerea prin termeni - Agenda în trei părţi - Reacţia cititorului după studiul textului **Bolurile**

⇩

Competenţe	- de formulare adecvată a mesajului textului; - de depistare a valorilor etice ale personajelor; - de comentare a valorilor etice ale personajelor, exprimîndu-şi impresiile şi preferinţele; - de comentare a sentimentelor autorului/naratorului faţă de personaj; - de argumentare a stării afective postlectorale faţă de textul epic citit; - de exprimare argumentată a atitudinii faţă de problematica şi mesajul operei epice citite.

⇩

Dimensiunea de personalitate dobîndită de cititorul de literatură epică	**O persoană cu un cod de valori etice preluat din cărţi (o anumită axiologie).**

III. Principiul curricular	Corelarea sistemelor instrumentale comunicative/literare/lectorale

⇩

Obiective	• să povestească, oral sau în scris, textele narative citite; • să interpreteze texte literare, integrîndu-le în creaţia scriitorului; • să comenteze un text literar epic la prima vedere; • să-şi exprime argumentat atitudinea faţă de problematica şi mesajul operei citite; • să monitorizeze o dispută în baza unei opere epice citite.
Conţinuturi teoretice	Cititorul şi opera epică Lectură Structură Interpretare Textul literar şi lectura ca ipoteză esenţială a receptării Proza scurtă Romanul. Definiţii şi tipologii.
Modalităţi	• GPP, • Interogarea multiprocesuală; • **Algoritmii**.

⇩

Competenţe	- de interpretare a textelor literare epice într-o situaţie concretă de comunicare (a unei prezentări orale la o lecţie de literatură); - de comentare a unei opere epice în cadrul unei dezbateri, - de argumentare a propriilor opinii pe marginea unei opere epice într-un dialog spontan; - de monitorizare a unei dispute în baza unei opere epice citite; - de formulare a întrebărilor pe marginea unui text literar epic.

⇩

Dimensiunea de personalitate dobîndită de cititorul de literatură epică	**Un interlocutor cu abilităţi/competenţe de comunicare (care să poată discuta în baza operelor epice citite).**

IV. Principiul curricular	Prioritatea abordării hermeneutice (interpretative) a materiei studiate/Principiul valorizării textului artistic de către subiectul cititor.

⇩

Obiective	• să evalueze operele epice studiate şi cele citite în mod independent; • să-şi conştientizeze rolul şi valoarea de subiect re-creator al valorii artistice a operei epice; • să facă ... aprecieri în legătură cu textele citite; • să identifice valori etice şi culturale într-un text, exprimîndu-şi impresiile şi preferinţele; • să-şi conştientizeze starea afectivă postlectorală faţă de un text epic; • să-şi motiveze interesul pentru valorile literar-artistice; • să-şi cultive un gust estetic (literar) elevat.
Conţinuturi teoretice	• Cititorul şi opera • Cititorul – receptor şi interpret al literaturii epice • Cititorul şi universul creaţiei scriitorului; • Cititorul şi personalitatea literară; • Proza scurtă; • Romanul. Particularităţile artei narative.
Modalităţi	• Imaginaţia ghidată; • Maratonul de scriere; • **Harta compoziţională a unei naraţiuni.**

⇩

Competenţe	- de comentare a rolului/importanţei unei opere epice citite; - de evaluare argumentată a valorii operei epice citite; - de alegere a operei epice de valoare dintr-o mulţime de texte narative; - de ierarhizare a textelor epice citite în sistemul propriu de valori; - de comentare a impactului unui text literar epic asupra lui.

⇩

Dimensiunea de personalitate dobîndită de cititorul de literatură epică	**Un cititor motivat să caute cartea de valoare.**

Prin delimitarea acestor patru dimensiuni, am încercat să oferim un model explicit de constituire a demersului didactic. De fapt, complexitatea procesului educațional, cea a situațiilor de predare-învățare reclamă o abordare pluridimensională din partea cadrului didactic. Măiestria profesorului e de a le vedea (aceste situații educaționale) ca un tot întreg . Or, scopul major, în ultimă instanță, rămîne formarea celor trei domenii: cognitiv („știu"), practic („pot"), axiologic („sînt")).

3.2. Demersul strategic al formării cititorului prin opera epică

Procedura. Experimentul pedagogic cu caracter formativ longitudinal, desfăşurat pe parcursul a trei ani (2003-2004, 2004-2005, 2005-2006) şi urmînd să valideze investigația noastră metodologică, s-a axat pe următoarele obiective:

- a verifica ipoteza în condiții controlate, supraveghind validitatea ei internă (prin repetare şi generalizare);
- a oferi un model de tehnologie didactică, prin care se poate realiza un progres evident calitativ şi cantitativ în domeniul dat;
- a releva rolul tehnicilor activ-participative (descrise în capitolul II) în realizarea obiectivelor şi în conturarea programului formativ-cognitiv al elevilor-cititori de opere epice;
- a dezvălui/a demonstra avantajul tehnicilor aplicate în formarea cititorului receptor prin opera epică;
- a orienta demersul didactic spre optimizarea abilităților de lectură şi interpretare a textului epic prin tehnicile enunțate mai sus;
- a demonstra actualitatea şi necesitatea practică a temei de cercetare pentru metodica predării operei epice în şcoală.

Eşantionul. Probele experimentale coordonate întru formarea unui cititor reflexiv, receptor de literatură epică, au fost administrate pe un eşantion de 159 de subiecți, constituit din elevi de gimnaziu din clasele a V-a, a VI-a şi a VII-a din Liceul Teoretic „Mircea Eliade" şi la care predau disciplina limba şi literatura română profesoarele V. Bolocan, autoarea cercetării prezente, şi N.Climaşevschi.

Lotul experimental implicat în activitate în anul 2003-2004 conform reperelor metodice sintetizate de către noi a constituit primul montaj experimental şi a cuprins două grupuri de subiecți: o clasă experimentală din 40 de elevi şi o clasă martor din 39 de elevi. Pentru aceştia experimentul s-a desfăşurat timp de trei ani (din clasa a V-a şi pînă în clasa a VII-a inclusiv). În

al doilea montaj experimental au fost incluse alte două grupuri de subiecți din clasele a V-a (a cîte 40 de elevi) şi care s-au implicat în activitatea noastră din următorul an de studii (2004-2005). De data aceasta experimentul a durat doi ani (din clasa a V-a pînă în clasa a VII-a). Această decizie a fost influențată de analiza experienței profesionale a cercetătoarei şi observarea unor rezultate mai bune a uneia din clasele a V-a, cea care urma să fie implicată în experiment.

Conştientizarea faptului că eficiența procesului didactic este influențată nu doar de reperele metodologice, dar şi de competența profesorului a generat nevoia aplicării tehnicilor elaborate deja pe un traseu parcurs. Tactica „drumului bătătorit" a dat rezultate, astfel încît clasa a V-a implicată ulterior în experiment a fost numită în cercetarea noastră *clasă cu eficiență sporită*. Modelul elaborat urma să-şi dovedească eficacitatea nu doar din perspectiva abilității de manevrare a tehnicilor date, ci să devină şi un mecanism eficient de formare continuă a profesorului de literatură. Rezultatele din testele finale au demonstrat că al doilea lot experimental a făcut progrese mai mari într-un timp mai scurt şi ne-a convins că tehnologia rămîne un factor determinant în dobîndirea competenței profesionale.

Design-ul experimental al cercetării este prezentat în tabelul de mai jos.

Tabelul 12

I montaj experimental			
Grupul experimental Clasa a V-a „B" **40 de elevi**	Evaluare inițială	Manipulare experimentală (3 ani: 2003-2006)	Evaluare finală
Grupul de control Clasa a V-a „T" **39 de elevi**	Evaluare inițială	——	Evaluare finală

II montaj experimental			
Grupul experimental Clasa a V-a „B" **40 de elevi**	Evaluare inițială	Manipulare experimentală (2 ani: 2004-2006)	Evaluare finală
Grupul de control Clasa a V-a „B" **40 de elevi**	Evaluare inițială	——	Evaluare finală

Experimentul s-a constituit din cele trei faze clasice ale experimentului pedagogic: de constatare, de formare şi de evaluare. La *I etapă* s-a constatat nivelul de cunoaştere şi înțelegere, calitatea/nivelul competențelor lectorale şi interpretative ale elevilor privind un text literar epic necunoscut (la prima vedere). Obiectivul principal al acestei etape a urmărit să scoată în evidență

particularitățile menționate mai sus pentru a putea stabili nivelul de pregătire a elevilor la capitolul respectiv (nivelul imput), aspectele forte şi cele slabe într-un proces de comentare a textului literar narativ, ca de aici să putem determina aparatul metodic prevăzut în formarea elevilor ca cititori avizați de literatură epică. Pentru testarea de constatare a performanțelor la intrare, s-a propus elevilor un test aplicat pe un text epic, prin care s-au evaluat capacitățile de mai jos şi care constituie variabila dependentă a experimentului nostru:

- capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic;
- capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic;
- capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune;
- identificarea valorilor de bază promovate de textul epic;
- comentarea valorilor de bază respective;
- capacitatea de identificare a mesajului unui text epic citit la prima vedere;
- formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text;
- capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat;
- capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat;
- abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile;
- capacitatea de a face asociații cu alte texte epice;
- capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.

Etapa a II-a – intermediară – a avut la bază realizarea următorului proiect:

1. Organizarea şi dirijarea demersului didactic propriu-zis privind predarea operei epice (cu aplicarea la clasă a setului de tehnici considerate de noi eficiente).
2. Aplicarea testelor de evaluare intermediară.
3. Aplicarea la elevi a chestionarelor privind eficiența fiecărei tehnici experimentate.
4. Organizarea orelor cu public/demonstrative, oferite:
   - ♦ profesorilor de la catedra de română din Liceul „Mircea Eliade”, mun. Chişinău;
   - ♦ profesorilor-formabili de la Institutul de Ştiințe ale Educației;
   - ♦ profesorilor-formabili de la Centrul Educațional „Pro Didactica”;
   - ♦ studenților filologi de la Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, mun. Chişinău;
5. Monitorizarea orelor de lectură a textelor epice în cadrul Atelierului de lectură (cerc şcolar).

Etapa a III-a – finală – a profilat calitățile de personalitate ale cititorului receptor de literatură epică, rezultat al aplicării tehnicilor descrise/prezentate, posibilitățile de optimizare a

competenţelor lectorale şi interpretative pe un text epic. Testele utilizate în acest scop au respectat aceleaşi criterii şi variabile de evaluare de la etapa întîia.

Instrumentarea experimentului. Pentru diagnosticarea nivelului general de competenţe lectorale şi interpretative pe un text epic, s-a utilizat testul de evaluare iniţială (Anexa 14), care a fost aplicat o dată în clasele a V-a din primul montaj experimental (la începutul anului de studii 2003-2004) şi a doua oară în clasele a V-a din al doilea montaj experimental (la începutul anului de studii 2004-2005).

Pentru constatarea rezultatelor experimentului realizat, s-au aplicat două teste de evaluare finală, construite în baza a două texte diferite. Pentru primul montaj experimental s-a luat naraţiunea „În autobuz" de A. Blandiana (Anexa 15), iar pentru al doilea montaj experimental - textul „La săniuş" de M. Eliade (Anexa 16).

Testul de evaluare iniţială a fost construit din itemi aparţinînd celor trei categorii: *itemi obiectivi (patru itemi cu alegere multiplă), itemi semiobiectivi (patru itemi cu răspuns scurt) şi itemi cu răspuns deschis (nouă itemi creativi)*. Sarcinile de evaluare au respectat structura şi matricea de specificaţii care vizează următoarele domenii cognitive: cunoaştere, înţelegere, aplicare, analiză, sinteză şi evaluare.

Itemii respectivi urmau să depisteze performanţele elevilor din perspectiva finalităţilor analizate mai sus. În acest sens, au fost stabilite patru criterii care, în concepţia noastră, permit parţial constatarea dimensiunilor de personalitate ale cititorului avizat de literatură:

- achiziţionarea instrumentarului teoretico-literar necesar procesului de lectură şi interpretare a textului literar narativ;
- identificarea axiologiei unui text literar epic;
- interpretarea textelor literare epice într-o situaţie concretă de comunicare;
- identificarea operei epice de valoare dintr-o multitudine de texte literare narative.

Criteriile enunţate reies din finalităţile noastre – dimensiunile de personalitate descrise ale cititorului, care urmează să întregească noţiunea de cititor-receptor de literatură epică.

Criteriile date ne-au permis diagnosticarea nivelului de cunoaştere de către elevi a noţiunilor teoretico-literare la începutul treptei de gimnaziu; să constatăm, la această etapă, capacitatea lor de a identifica valorile promovate de textul lecturat; să evaluăm gradul de interpretare a unui text literar epic într-o situaţie concretă de comunicare; să determinăm capacitatea elevilor de a aprecia o naraţiune ca reflecţie a unui aspect de viaţă şi ca impact în propria formare. În acest scop, s-au delimitat cîte trei indicatori de performanţă pentru fiecare criteriu. Întru validarea stării de fapt privind achiziţionarea instrumentarului teoretico-literar necesar procesului de lectură şi interpretare a textului literar-narativ s-au formulat itemi de

atestare a caracteristicilor de bază ale operei epice it.3 şi it.6, p.I, un item de identificare a indiciilor de timp şi spaţiu (a cadrului acţiunii) într-o operă epică (it.1, p.I); doi itemi pentru distingerea personajelor conform importanţei lor într-o naraţiune (it. 8 şi it.9, p.I).

Identificarea axiologiei unui text literar epic a fost verificată prin trei itemi: unul pentru identificarea valorilor de bază promovate de text (it.1, p.III), altul pentru comentarea valorilor de bază ale textului (it.2, p.II) şi al treilea pentru identificarea mesajului textului epic lecturat (it.5, p.II).

La determinarea nivelului de interpretare a unui text epic într-o situaţie concretă de comunicare, s-au utilizat doi itemi (it.13, p.I şi it. 4, P.II). Itemul al 13-lea are o semnificaţie dublă şi verifică atît abilitatea elevilor de a formula subiecte adecvate în monitorizarea unei discuţii pe marginea textului epic lecturat, cît şi nivelul de improvizare a unor secvenţe de dezbateri pe textul dat. Prin celălalt item (it.4, p.II) s-a urmărit capacitatea de a formula în baza textului întrebări adecvate pentru un eventual interviu.

Identificarea operei epice de valoare dintr-un şir de texte literare narative a fost validată prin trei itemi. Argumentarea propriei opinii s-a verificat prin itemul 11 din partea I-a a textului; capacitatea de a face asociaţii cu alte texte epice prin itemul 12 din partea a I-a şi nivelul de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.

Caracterizarea grupurilor în faza pretest. Criteriile şi indicatorii de performanţă, conform cărora s-a construit testul iniţial, ne-au permis constatarea stării de lucru la început de cale, prezenţa sau absenţa anumitor capacităţi lectorale şi interpretative, nivelul de la care s-a pornit procesul de formare a cititorului nostru.

Informaţiile rezultate din analiza testelor predictive demonstrează cunoaşterea unor noţiuni la o etapă incipientă de studiere a operei epice, conforme nivelului de şcolaritate primar, dar şi în raport cu nivelul de predare-învăţare la care s-a înscris textul literar narativ în calitatea lui de gen literar specific.

Analizînd itemii propuşi pentru recunoaşterea, interpolarea şi extrapolarea noţiunilor teoretico-literare narative, s-a constatat că elevii la această etapă de şcolaritate deosebesc noţiunea de povestire identificînd-o corect dintr-un şir de specii epice, precum *snoava, fabula, povestirea, legenda;* noţiunea de *personaje*; în parte, intuiesc şi noţiunile de *spaţiu* şi de *timp*.

Atunci însă cînd s-a verificat stabilirea corectă a situaţiilor narative într-un text epic, rezultatele au scos în evidenţă mai multe deficienţe. Cînd s-a cerut rescrierea din text a verbelor care numesc acţiunile personajului principal (ale prepeliţei), s-a depistat că elevii nu pot restructura dintr-un text epic lista verbelor de acţiune (doar 5 răspunsuri din întreg eşantionul de elevi au fost corecte), concept deosebit de important în detectarea întîmplărilor ca elemente de

bază ale firului narativ şi în stabilirea ordinii cronologice a evenimentelor. La itemul dat elevii selectează toate verbele posibile, amestecîndu-le pe cele de acțiune cu cele care desemnează starea, existența, zicerea etc. Nu satisfac nici răspunsurile care vizează noțiunea de moduri de expunere. Într-o clasă, la itemul respectiv, au răspuns corect doar trei elevi, pe cînd într-o alta ideea de narațiune ca mod de expunere a fost confundată cu cea de comunicare monologată. Un alt moment ține de abilitatea elevilor de clasificare a personajelor. Chiar dacă sînt identificate toate personajele din text, puțini elevi au făcut distincție între personajul principal şi cel secundar. Este de remarcat, în aceeaşi ordine de idei, şi stabilirea temei principale tratate în textul dat, care ține de rolul personajului principal din text. Examinînd capacitatea de analiză prin identificarea evenimentelor din povestire, a trăsăturilor morale definitorii ale personajelor, s-a observat că elevii nu pot încă separa evenimentele-cheie de cele secundare, trăsăturile esențiale ale personajelor.

Analizînd identificarea axiologiei unui text dat, s-a constatat că mai mult de jumătate din numărul de elevi identifică şi comentează valorile de bază promovate de text, într-un raport de 56% şi 70 %, formulează corect mesajul textului între 56% şi 66 % din cele patru clase. Un număr mic însă de elevi (între 8-12 din fiecare clasă) au pus accent pe tema principală a textului şi mai mulți pe cele care vizează aspectele secundare.

Judecînd rezultatele din perspectiva interpretării textelor literare epice într-o situație concretă de comunicare, consemnăm: formulează subiecte adecvate de monitorizare a unei discuții pe marginea unui text literar narativ cîte 56% - 58 % - 66 % - 66 % din elevii din cele patru clase; improvizează secvențe de dezbateri între 61 şi 70 la sută din fiecare clasă; formulează întrebări adecvate pentru un eventual interviu racordat la textul citit cîte 51% - 54% - 67% - 68%.

Starea de lucru la capitolul comentarea argumentată a reacțiilor postlectorale pe marginea textului propus este una mai puțin satisfăcătoare. La itemul „Ce ai învățat tu din această povestire?”, doar 15 elevi din 159 acoperă obiectivul de evaluare, iar itemul 12 – „Comentează asociațiile pe care le-ai putea face cu un alt text citit de tine” a fost rezolvat doar de 23 elevi. Din itemul „Dacă ar fi să organizezi o discuție în baza acestui text, care 3 momente le-ai comenta cu colegii?”, desprindem că majoritatea elevilor au în vizor o problemă secundară şi nu cea de bază, cum ar fi trebuit să fie. Argumentează propria opinie cîte 6-8 elevi din fiecare clasă; fac asociații adecvate între 6 şi 12 elevi şi încearcă să aprecieze un text literar epic citit independent de la 10 la 16 elevi din numărul total din clasele respective

Compararea grupurilor implicate în cercetare în faza pretest. Pentru a putea cerceta modificarea produsă de Modelul elaborat de noi la nivelul variabilelor studiate, trebuie să

comparăm grupurile implicate în experiment privind rezultatele obținute la aceste componente. Rezultatele au fost analizate folosind testul [z], care determină semnificația diferenței dintre medii în cazul eşantioanelor independente cînd n > 30. Rezultatele obținute la aceste statistici le prezentăm în tabelul următor.

Rezultatele obținute la testul [z]

pentru indiciile de performanță ale elevului cititor de literatură epică.

Tabelul 13

Indicatorii de performanță	**I montaj experimental**		**II montaj experimental**	
	Semnificația diferențelor dintre mediile cl. a V-a „B" şi a V-a „T"		**Semnificația diferențelor dintre mediile cl. a V-a „B" şi a V-a „D"**	
	z	**p**	**z**	**p**
Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.	0,203	0,840	0,237	0,814
Capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic.	1,004	0,101	0,593	0,521
Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.	0,551	0,585	0,000	1,000
Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.	1,291	0,193	0,296	0,718
Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.	0,233	0,817	0,224	0,824
Capacitatea de formulare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.	1,058	0,182	0,778	0,403
Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text.	0,183	0,855	0,481	0,279
Capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat.	1,001	0,087	0,607	0,498
Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.	0,726	0,427	1,389	0,173
Abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile.	0,204	0,840	0,726	0,472
Capacitatea de a face asociații cu alte texte epice.	0,607	0,547	1,814	0,104
Capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.	0,279	0,782	0,929	0,075

Rezultatele obținute prin testul [z] (semnificația diferenței dintre medii în cazul eşantioanelor independente) arată că nu există diferenţe semnificative la nici unul din indicatorii de performanţă ai elevului cititor pe care îl studiem. Aşadar, grupurile experimentale şi cele de control sînt egale statistic în ceea ce priveşte nivelul lor de dezvoltare, al competențelor lectorale şi interpretative. Aceasta înseamnă că atît elevii din clasele experimentale cît şi cei din clasele de control au acelaşi nivel de dezvoltare.

Etapa de formare şi evaluare a avut la bază monitorizarea demersului didactic propriu-zis privind predarea şi învățarea operei epice şi s-a structurat pe următoarele probe de formare: formularea şi realizarea obiectivelor concrete prin aplicarea unor tehnici propice în atingerea de performanțe şi care să confirme eficiența lor la clasă, activități de învățare concrete la fiecare din capitolele cu predare a subiectelor epice, evaluarea obiectivelor operaționale prin aplicarea testelor de evaluare formativă pentru fiecare lecție cu subiect epic.

S-au proiectat şi realizat variate tipuri de lecții. În special, s-au organizat lecții de asimilare a cunoştințelor, lecții mixte, lecții de formare a priceperilor şi deprinderilor, lecții de sistematizare a cunoştințelor. La proiectarea fiecărei ore cu subiecte epice, am considerat ca foarte importantă adecvarea tehnicilor (descrise de noi la capitolul II) la sarcinile de realizare a obiectivelor concrete (operaționale) ale lecției date, aşa încît să putem observa, apoi analiza şi evalua impactul fiecăreia într-un proces de eficientizare a actului didactic respectiv. (Anexe 17-18-19-20)

Partea esențială în desfăşurarea experimentului l-a constituit demersul educațional ca atare, metodic organizat şi monitorizat de noi înşine.

Pornind de la obiectivele şi conținuturile fixate în model, am încercat să monitorizăm procesul educațional, prin care să creăm un mecanism necesar de formare a elevului cititor reflexiv de literatură epică.

Testele de evaluare formativă (Anexa 21) s-au constituit din itemi-cheie, care au condus la realizarea obiectivelor experimentului de formare. Organizarea demersului didactic de la această etapă s-a centrat pe un set de tehnici activ-participative de lectură şi interpretare descrise anterior şi care şi-au descoperit avantajele cu multă relevanță.

Obiectivul major la etapa dată a constat în dezvoltarea celor patru dimensiuni esențiale în formarea elevului cititor, receptor avizat de literatură, a lui *homo lectoris* descris mai sus:

- un cititor şcolit, instruit, pregătit pentru receptarea textului epic;
- o persoană cu un cod de valori etice preluat din cărți (cu o anumită axiologie);
- un interlocutor care să poată discuta în baza operelor epice citite;
- un cititor motivat să caute cartea de valoare.

În acest fel, am intenționat să creăm condiții optime de predare-învățare care să permită elevilor încadrați în experiment să-şi formeze competențele scontate.

În procesul de analiză a probelor de evaluare formativă, au fost utilizate următoarele criterii de apreciere şi măsurare:

- achiziționarea instrumentarului teoretico-literar necesar procesului de lectură şi interpretare a textului literar narativ;
- identificarea axiologiei unui text literar epic;
- interpretarea textelor literare epice într-o situație concretă de comunicare;
- identificarea operei epice de valoare dintr-o multitudine de texte literare narative.

Achiziționarea instrumentarului teoretico-literar epic a fost verificată în mare prin trei variabile:

- atestarea caracteristicilor de bază ale operei epice;
- identificarea cadrului acțiunii;
- clasificarea personajelor conform importanței lor într-o narațiune.

Activitatea la clasă a reluat în repetate rînduri aceste obiective, în realizarea cărora au fost implicate mai frecvent tehnicile **bolurile**, **piramida etapelor unei narațiuni**, care au devenit deja instrumente strategice de lucru cu informația nouă şi modalități de înțelegere accesibilă a conceptelor şi de asimilare profundă a terminologiei. Prin aceste tehnici, activitățile didactice devin interesante, captivante şi foarte antrenante, mobilizînd toți elevii. Folosite atît în lecțiile de asimilare a cunoştințelor, de formare a deprinderilor, în cele mixte, cît şi la orele de sistematizare, tehnicile date au demonstrat un nivel sporit de eficiență privind asimilarea terminologiei literare. Testele de evaluare formativă scoteau în evidență gradul de achiziționare a informațiilor la sfîrşitul secvențelor de învățare ori la finele lecției. Testele veneau să arate rezultatele procesului de predare-învățare la fiecare perioadă de 3-4 săptămîni, atunci cînd se finisa predarea la un anume capitol. Aşa de exemplu, în clasa a V-a, la capitolul „Narațiunea" am solicitat itemii: „Ce este narațiunea?", „Numiți etapele unei narațiuni", „Care aspecte ale timpului trecut se utilizează la descrierea cadrului acțiunii şi care la prezentarea acțiunilor". În clasa a V-a „B" (montaj experimental I) răspund corect 80%, iar în anul următor, în clasa a V-a „B" (montaj experimental II) 87% din formați. În clasa a VI-a, la capitolul „Narațiunea. Naratorul" s-a cerut rezolvarea următorilor itemi: „Ce este narațiunea – cadru?", „Comentați prezența naratorului în text", „Definiți noțiunea de cauză a acțiunii" (intriga). În clasa a VI-a „B" (montaj experimental I) au răspuns corect 85% din elevi, iar în anul următor, în clasa a VI-a „B" (montaj experimental II) – 92%.

Ceea ce ne-a interesat în mod special la acest aspect a fost, în primul rînd, să demonstrăm că un viitor cititor avizat poate să stăpînească un instrumentar teoritico-literar care să-i permită decodarea textului ca gen de literatură. În al doilea rînd, interesul nostru a constat în convingerea că anumite modalități de realizare a sarcinilor de învățare pot facilita actul de predare-învățare, aşa încît învățarea să se producă într-un timp mai scurt, cu un mai mic efort şi cu un mai bun rezultat, ceea ce s-a şi întîmplat.

Identificarea axiologiei într-un text literar narativ. Această probă, fiind una destul de dificilă, a reclamat un şir de activități formative care să poată evidenția capacitatea elevilor de a identifica trăsăturile personajelor ca purtătoare de valori etice, racordîndu-le la propriul sistem de valori; să poată demonstra abilitatea de formulare a mesajului transmis prin personaje în special şi prin textul narativ în general şi competența de a susține prezentări orale privind axiologia personajelor. Au fost aplicate în acest scop tehnicile: **presupunerea prin termeni, agenda în trei părți, reacția cititorului, bolurile**. Eficiența lor o demonstrează rezultatele testelor formative.

Pentru ilustrarea acestui criteriu, în testele de evaluare formativă s-a insistat pe itemi de identificare şi pe itemi interpretativi:

– de selectare din şirul de valori date a valorilor promovate de textul dat;

– de comentare în scris a unor secvențe concrete din textul studiat sau a unor situații relevante;

– de comentare a valorilor de bază ale textului;

– microeseuri structurate ori nestructurate, care să scoată în evidență viziunea, opiniile, felul de a gîndi, de a reflecta al elevilor în raport cu valorile etice ale personajelor, cu problematica şi mesajul transmis;

– de formulare a mesajului textului.

În testele de formare au fost incluşi itemi care să se raporteze la valori general-umane, precum *umanismul, binele, frumosul, libertatea, fericirea, dreptatea, toleranța etc.*

Interesul nostru de data aceasta era să putem estima codul de valori preluat din operele epice studiate la clasă şi din cele citite independent.

În testele de formare care au reflectat esența intervenției educaționale au fost incluşi itemii de tipul:

- Comentează în 10 rînduri pasajele care se referă la comportamentul mătuşii Mărioara (clasa a V-a, „Amintiri din copilărie” de I. Creangă);
- Dezvoltă în 10-15 rînduri ideea „Casa părintească este, pentru copil, centrul lumii în care trăieşte” (clasa a V-a „Amintiri din copilărie” de I. Creangă);

- Formulează în 4-5 enunțuri impresia generală care se desprinde din portretul lui Mihai Viteazul (clasa a V-a, „Românii supt Mihai-Voievod Viteazul” de N. Bălcescu);
- Redactează un text de 10-15 rînduri în care să justificați gestul de refuz al lui Alexandru cel Mare (clasa a VII-a, „Alexandru refuzînd apa” de Șt. A. Doinaș);
- Construiește, folosind minimum 5 substantive sugestive, codul de valori promovate de balada „Alexandru refuzînd apa” de Șt. A. Doinaș (clasa a VII-a);
- Comentează în 2-3 enunțuri semnificația titlului „Clopotnița” pentru textul dat (clasa a V-a, „Clopotnița” de I. Druță);
- Redactează un text de 10-15 rînduri pe tema „Prima experiență de ieșire în lume a lui Ioniță” (clasa a VI-a, „Întîul drum” de I. Agârbiceanu);
- Formulează în 3-4 enunțuri mesajul textului dat.

Interpretarea textelor literare epice într-o situație concretă de comunicare (orală/scrisă). Formarea acestei dimensiuni a solicitat multiple activități de învățare care să contribuie în mod special la dezvoltarea abilităților de comunicare privind interpretarea subiectelor epice. Pe parcursul etapei formative, s-a insistat pe formarea unui interlocutor capabil să realizeze o prezentare orală pe marginea unei opere literare epice, să poată susține un dialog spontan la subiect, să monitorizeze o discuție în grup. În acest scop, am stăruit pe sarcini de formulare a unor subiecte potrivite într-o situație de monitorizare a discuțiilor în grup, pe improvizarea unor secvențe de dezbateri, pe formularea de întrebări în legătură cu textul literar epic pus în discuție. În realizarea obiectivelor operaționale, au fost utilizate ca tehnici eficiente **GPP, revenirea la GPP, interogarea multiprocesuală, algoritmii**.

Un rol important l-au avut tehnicile GPP, care, de fiecare dată, au mobilizat elevii într-un dialog productiv. Un deosebit impact l-a avut tehnica *Interogarea multiprocesuală,* prin care elevii erau puși în situația de a reflecta mai profund şi de a căuta argumente potrivite situațiilor narative din textele studiate.

Algoritmii de identificare şi de creație au fost eficienți în formarea competențelor de comunicare prin capacitatea lor de a contribui la selectarea sistematizată a informațiilor necesare, la ierarhizarea propriilor informații într-o prezentare orală. Tehnicile şi-au demonstrat efectul mai ales la activitățile organizate în grup, unde situațiile de comunicare, producîndu-se spontan, sînt mai efective.

Itemii din testele formative (orale/scrise) vizau următoarele aspecte relevante: rezumarea orală/scrisă a textelor epice, caracterizarea orală/scrisă a personajelor dintr-o narațiune citită, formularea de întrebări adecvate în construirea unui eventual dialog la subiect, argumentarea

propriilor viziuni privind mesajul textului, interpretarea artei narative a operei epice studiate, comunicări orale în bază de algoritmi vizînd variate aspecte ale textului epic etc.

La studierea schiței „Vizită...” de I.L. Caragiale, în testul de evaluare formativă au fost folosiți itemi de felul:

1. Ce s-ar fi întîmplat, dacă tatăl lui Ionel ar fi fost acasă?
2. De ce mama nu-i administrează fiului nici o pedeapsă?
3. Ce vrea să pară Ionel?
4. Cum s-ar modifica situația dacă jupîneasa ar observa că Ionel toarnă dulceață în şaşonii naratorului-personaj?
5. Vi s-a întîmplat să mergeți la cineva în vizită şi să fiți martorii unor astfel de scene? Comentați.
6. Cum apreciați comportamentul lui Ionel?

Prezentările orale, precum „Haiducia în spațiul românesc”, după studierea baladei populare „Novac şi corbul”, sau „Aprecieri simple despre textul literar „Amintiri din copilărie” (fragmentul „Caprele Irinucăi”) demonstrează eficiența tehnicilor utilizate în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor în baza operelor epice citite. E de remarcat că la această competență se ajunge în timp, cu mult efort şi cu foarte multe activități de exersare, insistîndu-se zi de zi, sistematic la dezvoltarea abilităților de comunicare, a deprinderilor de documentare, de informare, de lectură, de dezbateri etc.

La efectuarea probelor respective, rezultate deosebit de mari nu s-au fixat. E de remarcat şi nivelul de vîrstă şi de experiență la această etapă de şcolaritate.

Identificarea operei epice de valoare dintr-o multitutidine de texte literare narative este un criteriu prin care s-a dorit să se contribuie cu mai multă eficiență la formarea unui cititor motivat să caute cartea de valoare, „opera de maximă semnificație” [17, p.34].

Activitățile de învățare respective au insistat mai ales pe obiective ca:

- evaluarea operelor epice studiate la clasă şi a unora citite independent;
- motivarea interesului pentru valorile artistice.

În secvențele de învățare la acest capitol, s-a insistat pe sarcini de identificare şi argumentare a aspectelor originale ale unui text literar epic, pe activități de comentare a stării afective postlectorale şi de ierarhizare a textelor citite conform priorităților valorice proprii.

Un rol aparte, la această etapă de formare, l-au avut tehnicile **imaginația ghidată, lectura ghidată, maratonul de scriere, harta compozițională a unei narațiuni**, prin care s-au format deprinderi de argumentare a reacțiilor proprii la textele epice citite, de exprimare a mesajului, de motivare a pasiunii pentru un text epic anume, pentru un anume prozator. În acest

sens, **harta compoziţională** şi-a demonstrat eficienţa în mod deosebit la identificarea originalităţii unui text epic, al scriiturii în general a unui prozator, al capacităţii „de a varia mijloacele narative". [14,p.49].

Pentru a ilustra criteriul dat, am recurs la un şir de itemi precum:

- Care este schiţa/povestirea la care vei reveni mereu? De ce ?
- Care episod (frază) din povestire urmează să-l transcrii în agenda de lectură? De ce?
- În ce constă măiestria literară a autorului povestiri date?
- Ce ai mai citit din creaţia acestui prozator?
- Ce asociaţii poţi face între textele citite?

Din itemii tip eseu s-au formulat sarcini ca:

- Redactează un posibil interviu cu un prozator pornind de la povestirea/nuvela citită de tine.
- Redactează un eseu în care să compari două texte literare epice scrise de prozatori diferiţi.

Şi la această dimensiune se ajunge cu dificultăţi şi după mai multă vreme. Experienţa la clasă demonstrează totuşi atingerea, dobîndirea competenţei cu un spor de calitate prin tehnicile propuse de noi.

Concluzii pe marginea experimentului de formare

Monitorizînd demersul didactic de formare, ne-am propus experimentarea într-un proces de predare-asimilare a operei epice a unor tehnici activ-participative, care să asigure un grad sporit de eficienţă la clasă şi să fie cu impact pozitiv într-un proces de formare a elevilor ca cititori avizaţi de literatură epică, în special, şi de beletristică, în general.

Prin acest demers, ne-am propus să demonstrăm că modelul nostru de tehnologie didactică poate realiza un progres evident la clasă, că tehnicile aplicate pot optimiza abilităţile de lectură şi interpretare, că ele au mai multe avantaje în formarea cititorului receptor de literatură.

Prin testele formative aplicate, am intenţionat să confirmăm tendinţa de avansare a elevilor în procesul de formare a abilităţilor de lectură şi de interpretare prin textul epic.

Pentru elevii-formaţi, experimentul a fost cu impact pozitiv din mai multe perspective:

– tehnicile *reacţia cititorului, bolurile, piramida etapelor acţiunii* au contribuit la o cunoaştere şi o înţelegere mai bună a terminologiei literare abstracte şi le-au format elevilor un instrumentar teoretico-literar necesar în interpretarea textului epic;

– prin aplicarea tehnicilor *agenda cu notiţe paralele, agenda în trei părţi, lectura ghidată* elevii au fost motivaţi să descopere un întreg sistem de valori profilat într-un text narativ;

– crearea situațiilor de comunicare prin tehnici precum *GPP, interogarea multiprocesuală, algoritmii* şi altele au contribuit la formarea la elevi a abilităților de prezentare, de susținere a unui dialog, de vorbire în general;

– *imaginația ghidată, maratonul de scriere, harta compozițională a unei narațiuni* şi-au adus contribuția într-un act de identificare a textului epic de valoare dintr-o multitudine de texte narative.

Aşadar, etapa de formare a subiecților implicați în experiment a încercat să valideze investigația tehnologică descrisă anterior.

Etapa de evaluare şi validare a rezultatelor din experimentul de formare.

Pentru etapa finală s-au propus 2 teste construite din itemi de toate tipurile (obiectivi, subiectivi şi cu răspuns deschis) şi care cuprind probe-cheie, conforme cercetării. Interpretarea psihopedagogică a acestei etape a avut drept criterii de evaluare aceleaşi criterii la etapa inițială şi la etapa de formare şi care măsoară aceleaşi variabile, dar în baza a două texte epice diferite.

Pentru primul montaj experimental s-a construit un test în baza narațiunii „În autobuz" de Ana Blandiana, iar pentru al doilea montaj experimental - textul „La săniuş" de Mircea Eliade.

S-au luat două texte diferite, fiindcă s-a ținut cont de nivelul de vîrstă al elevilor şi de gradul de complexitate al fiecărui text în parte. În ambele teste itemii au fost dispuşi conform celor şase domenii cognitive: cunoaştere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză şi evaluare. Fiecare test s-a construit din cîte 4 părți: partea I-a a testului s-a compus din itemi de cunoaştere şi înțelegere; partea a II-a – din itemi de aplicare, de analiză şi de creatie; partea a III-a dintr-un eseu de evaluare şi apreciere; Partea a IV-a a testului de evaluare finală, s-a impus din necesitatea unei mai bune confirmări a abilităților de identificare şi comentare a valorilor promovate de text, de formulare a unor subiecte propuse într-un eventual interviu şi de evaluare a unei text ca specie epică.

Pentru a putea evalua/aprecia/determina gradul de asimilare a cunoştințelor teoretico-literare indespensabile într-un act de lectură şi interpretare, s-a recurs la aceleaşi variabile de la etapa inițială, dar cu itemi de o altă complexitate. Capacitatea de identificare a trăsăturilor specifice operei epice s-a verificat prin itemi de enumerare, de selectare şi de atestare: pentru primul montaj experimental itemii 1, 2, 12 din partea întîia a testului, iar pentru al doilea montaj experimental itemii 1 şi 2 din partea întîia a testului. Capacitatea de identificare a indiciilor de timp şi spațiu s-a determinat prin sarcini de excerptare şi comentare a cadrului acțiunii din textul citit: itemii 5, 6 şi 7 din partea I-a, pentru primul montaj experimental, şi itemul 4 din partea a I-a, pentru al doilea montaj experimental. Distingerea şi ierarhizarea personajelor dintr-un text epic a fost validată prin itemi de selectare, de clasificare şi de comentare a relației scriitor-

narator-personaj; pentru primul montaj experimental itemii 4, 10 şi 11 din partea a I-a, iar pentru al doilea montaj experimental, itemul 3 (partea a I-a) şi itemul 5 (partea a II-a).

Şi la determinarea axiologiei promovate de un text literar narativ, ne-am axat pe aceleaşi variabile de la faza inițială: prin itemii 1 şi 2 din partea a IV-a a testului, atît în cadrul primului montaj experimental cît şi în cel de-al doilea, s-au evaluat indiciile de performanță privind identificarea şi comentarea valorilor de bază sugerate. Cea de-a treia variabilă - identificarea mesajului textului lecturat - s-a materializat în primul caz prin itemul 15 din partea a I-a a testului şi prin itemul 11 din partea a I-a în cel de-al doilea caz.

La interpretarea textelor epice într-o situație concretă de comunicare s-au reluat din etapa inițială variabilele respective, pentru care s-au formulat itemi cît mai relevanți. Itemii 2 şi 3 din partea a II-a atît în cazul primului montaj experimental, cît şi în cel de-al doilea caz au măsurat capacitatea elevilor de a formula subiecte adecvate de monitorizare a unei discuții şi de improvizare a unor secvențe de dezbateri pornindu-se de la textul dat, iar itemul 4 (partea a IV-a) a determinat abilitatea elevilor de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu şi care ar porni de la acelaşi text lecturat la prima vedere.

Identificarea operei epice de valoare dintr-o multitudine de texte a fost acoperită de aprecierea şi măsurarea a trei aspecte: *argumentarea propriei opinii, capacitatea de a face asociații adecvate cu alte texte* şi *competența de a redacta texte de evaluare a operei epice lecturate independent.* În acest scop, pentru primul montaj experimental s-au formulat itemii 5 şi 8 (partea a II-a), itemul 1 (partea a III-a) şi itemul 3 (partea a IV-a), iar pentru al doilea – itemii 4, 8 şi 9 (partea a II-a), itemul 1 (partea a III-a) şi itemul 3 (partea a IV-a). Aceştia au fost formulați în termeni de redactare, de comentare, de exprimare a propriei opinii şi de recomandare argumentată pentru lecturare altor cititori.

Analiza aspectelor de cercetare, a acțiunilor şi a faptelor investigaționale dovedeşte eficiența procesului de formare şi dezvoltare a comptențelor lectorale şi interpretative prin implementarea sistematică la clasă a unui ansamblu de tehnici considerate de noi mai eficiente, mai rezultative.

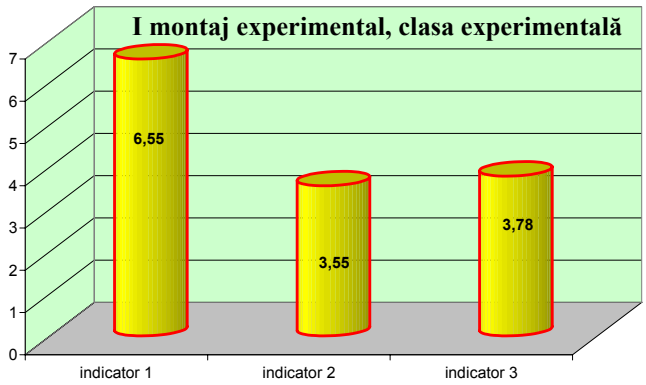
Rezultatele testului final vin să adeverească intențiile noastre anunțate în ipoteza de cercetare. Ele confirmă ipoteza şi arată influența Modelului psihopedagogic în formarea cititorului.

Comparînd informațiile investigaționale rezultate din testarea inițială cu cele din testarea finală, putem confirma următoarele:

- Cunoaşterea, recunoaşterea noțiunilor teoretico-literare caracteristice genului epic, redefinirea lor prin cuvinte proprii sînt aspectele cognitive de primă importanță într-un act de

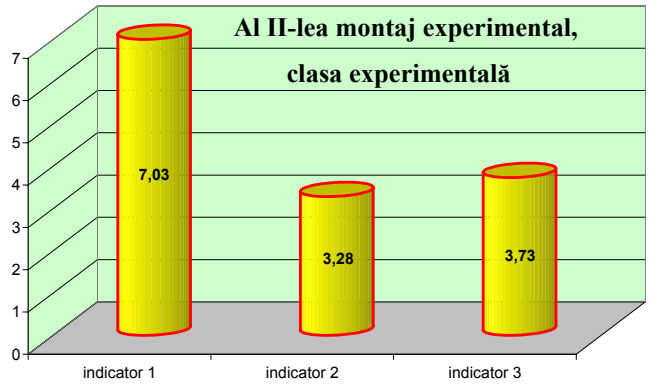
predare-învățare a literaturii, fără de care obiectivul-cadru formarea competențelor literare/lectorale şi a culturii artistic-estetice generale nu poate fi realizat, obiectiv la realizarea căruia ne-am propus să contribuim. Răspunsurile la itemii din teste demonstrează că elevii din clasa experimentală din primul montaj experimental atestează caracteristicile de bază ale operei epice cu o medie de 6,55 din cota maximă 8, identifică indiciile de timp şi spațiu cu o medie de 3,55 din maxim 4, disting personajele conform importanței lor într-o narațiune de 3,78 din maxim 4.

Informațiile date reprezintă un progres evident în comparație cu etapa inițială, chiar dacă gradul de complexitate al probelor a fost unul mare.



Indicator de performanță 1
Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.
Indicator de performanță 2
Capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic.
Indicator de performanță 3
Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.

Rezultate evident mai mari ca în etapa inițială constatăm şi în al doilea montaj experimental, ceea ce respectiv reprezintă: **1.** 7,03 din maxim 8; **2.** 3,28 din maxim 4 şi **3.** 3,73 din maxim 4.



Indicator de performanță 1
Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.
Indicator de performanță 2
Capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic.
Indicator de performanță 3
Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.

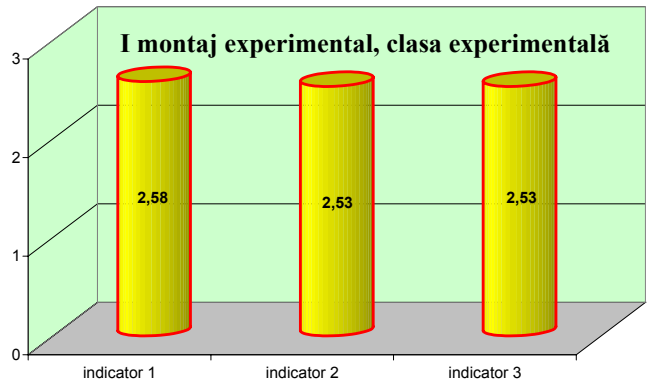
Prin evaluarea acestui aspect, demonstrăm posibilitatea de a-i echipa pe elevi cu un instrumentar teoretico-literar de lucru pe textul epic atît de necesar într-un act de interpretare avizată.

Rezultatele înscrise arată că s-au atins la acest capitol creşteri deosebite. E de remarcat dobîndirea mai multor competenţe care confirmă o primă dimensiune a lui *homo lectoris* din modelul nostru – un elev, ca să poată deveni un cititor avizat de literatură, are nevoie să fie pregătit, instruit, să cunoască mai întîi noţiunile de bază şi caracteristicile definitorii, privind epicul ca gen literar.

Dintre deficienţele înregistrate observăm: uneori elevilor le scapă clasificarea personajelor, alteori aduc prea multe indicii de timp şi spaţiu în loc să le aleagă pe cele mai importante.

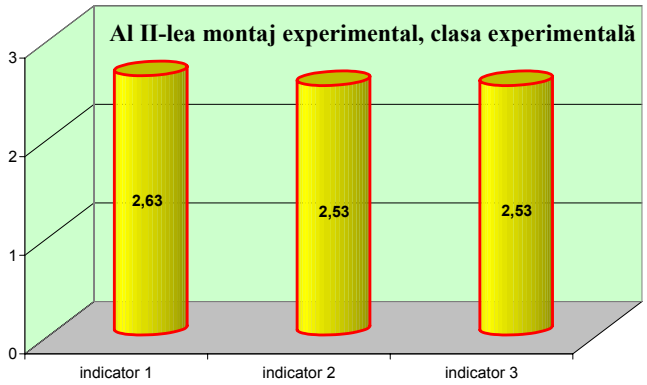
- Capacitatea de identificare de către elevi a codului de valori dintr-un text literar epic a fost verificată prin itemi de identificare a valorilor de bază promovate de textul dat, prin itemi de comentare a valorilor respective, prin itemii de formulare a mesajului sugerat de textul citit.

Probele solicitate demonstrează că în primul montaj experimental elevii identifică şi selectează corect codul de valori al textului cu o medie de 2,58 din maxim 3; comentează în cunoştinţă de cauză valorile general-umane înaintate de textul citit cu o medie de 2,53 din maxim 3; formulează mesajul naraţiunii analizate cu o medie 2,53 din maxim 3.



Indicator de performanţă 1
Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.
Indicator de performanţă 2
Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.
Indicator de performanţă 3
Capacitatea de formulare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.

Pentru al doilea montaj experimental, rezultatele se înscriu în felul care urmează:



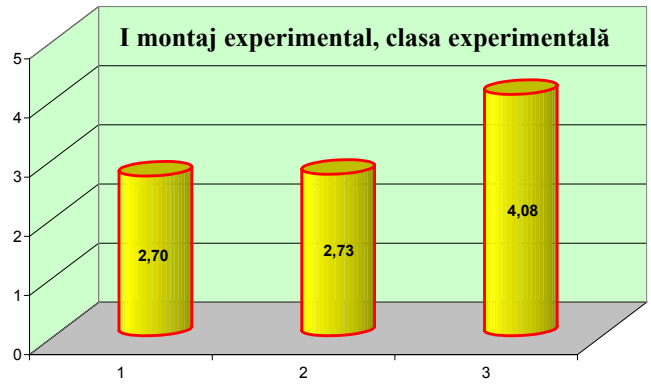
Indicator de performanţă 1
Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.
Indicator de performanţă 2
Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.
Indicator de performanţă 3
Capacitatea de formulare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.

Aşadar, şi la acest capitol, s-au înregistrat rezultate semnificative, care confirmă eficacitatea strategiei aplicate şi prin care se contribuie la realizarea cu mai mult succes a obiectivelor fixate în curriculum-ul disciplinar: identificarea valorilor etice şi culturale din textul citit, cultivarea unui gust estetic elevat, argumentarea impactului lucrurilor asupra propriului sistem de valori.

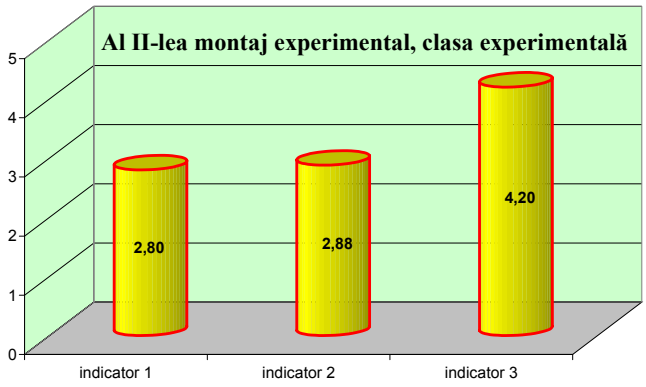
Competenţele de interpretare a textelor literare epice într-o situaţie concretă de comunicare au fost evaluate prin itemi de formulare a variatelor subiecte ce ar motiva organizarea de prezentări pe marginea textelor citite, prin itemi de formulare a întrebărilor pe marginea unui text narativ, prin itemi de improvizare a unui interviu (cu un coleg, cu un personaj din textul lectorat, cu autorul textului, cu profesorul care predă la clasă), itemi de argumentare a propriilor opinii într-un dialog spontan.

Răspunsurile arată obţinerea unor rezultate vizibil mai bune ca la etapa iniţială. Elevii demonstrează că pot formula întrebări interesante pe marginea unui text epic, întrebări ce ţin atît de mesajul textului, cît şi de arta narativă a scriitorului. Întrebările, fiind foarte variate, scot în evidenţă şi calitatea elevilor de a fi pregătiţi pentru rolul de interlocutor într-o discuţie/dispută privind un text lectorat. Formaţii din clasele experimentale au demonstrat un rezultat bun privind improvizarea de interviuri inteligente din care se desprind capacităţile lor cu referire la cunoaşterea şi înţelegerea subiectelor epice, nivelul de comentare a trăsăturilor specifice naraţiunii.

Formularea de subiecte adecvate într-un moment de dirijare a unei discuţii pe text a scos în evidenţă un rezultat cu o medie de 2,70 din maxim 3 faţă de 1,70 de la etapa iniţială în clasa a VII-a „B”. Nivelul de improvizare a secvenţelor de dezbateri pe un text epic dat a fost apreciat printr-o cotă medie de 2,73 din maxim 3 în comparaţie cu 1,95 de la faza iniţială în clasa a VII-a „B” şi de 2,88 faţă de 2,10 în clasa a VI-a „B” din al doilea montaj experimental. Formularea de întrebări adecvate pentru un eventual interviu este remarcată de o medie 4,08 în raport cu 2,55 de la prima etapă în clasa a VII-a „B” şi de 4,20 raportată la 3,40 în clasa a VI-a „B”.



Indicator de performanţă 1
Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuţii pe text.
Indicator de performanţă 2
Capacitatea de a improviza secvenţe de dezbateri pe textul dat.
Indicator de performanţă 3
Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.



Indicator de performanță 1
Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text.
Indicator de performanță 2
Capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat.
Indicator de performanță 3
Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.

➢ Comentarea argumentată a reacțiilor postlectorale pe marginea unui text literar epic de la etapa finală a avut drept criteriu de evaluare identificarea operei epice de valoare dintr-o multitudine de texte literare narative.

➢ Producerea textelor personale în baza unui text literar epic, orientată pe integrarea informațiilor achiziționate într-un sistem propriu de valori, a înregistrat performanțe evidente:

– o mai bună ordonare a ideilor;
– o mai clară exprimare a ideilor;
– o mai convingătoare susținere a afirmațiilor;
– interpretările sînt în cunoştinţă de cauză;
– se utilizează adecvat limbajul teoretico-literar.

Impresionează rezultatele privind: comentarea relației scriitor-narator-personaj (86%); formularea mesajului textului analizat (85%); comentarea figurilor de stil în structura textului narativ (de la 82% la 92%). Pentru ilustrarea acestor performanțe citām cîteva extrase din textele elevilor:

♦ „Rolul epitetelor „fragilă şi pîlpîitoare” e pentru a crea o schiță de portret a bătrînei” (Casapciuc Tatiana, cl. a VII-a);

♦ „În acest text, Ana Blandiana realizează cele trei relații de scriitor, deoarece redactează lucrarea, de narator, deoarece narează întîmplările conform celor 6 etape ale narațiunii, şi de personaj, deoarece participă la acțiune” (Mogîldea Cristina, cl. a VII-a);

♦ „Tratînd tema soarta scriitorului în societate, autoarea intenționează să ne sugereze ideea că scriitorii care ne-au marcat copilăria merită un respect deosebit ..., că trebuie să avem respect pentru valorile spirituale” (Tofan Mariana, cl. a VII-a);

♦ „Autorul a alternat în text imperfectul, perfectul compus şi mai mult ca perfectul. Observăm că el foloseşte imperfectul mai mult la situația inițială, perfectul compus a fost folosit

mai des la prezentarea acțiunilor, iar mai mult ca perfectul - la acțiuni din planul secund" (Anisei Inga, cl. a VI-a);

♦ „Dacă înlocuim imperfectul cu perfectul compus, atunci fraza din situația inițială capătă aspect de desfăşurare a acțiunii, ceea ce nu se potriveşte în acest caz" (Țurcanu Valeria, cl. a VI-a);

♦ „Prin epitetul "dimineață sticloasă" autorul sugerează frigul şi gerul acelei zile. El spune că totul în jur îngheață şi arată ca o sticlă rece şi lunecoasă". (Cuciuc Irina, cl. a VII-a);

♦ Dacă am schimba aceste verbe, nu ne-am da seama cum sînt plasate evenimentele şi nu am putea vedea de ce şi cu ajutorul cărei acțiuni s-a produs o nouă acțiune" (Dandara Alina, cl. a VI-a).

Impresionează marea majoritate a răspunsurilor de la itemii respectivi. Elevii, în calitatea lor de cititori-receptori, demonstrează înțelegerea, conştientizarea, interiorizarea mai multor valori morale şi spirituale, evaluează variate situații din textul literar, atît sub aspectul epicului cît şi din perspectiva mesajului transmis. E de remarcat că formații dovedesc prin interpretările formulate capacități de analiză şi sinteză, judecată critică, şi în conformitate cu sistemul propriu de valori.

Progrese apreciabile s-au remarcat şi la capitolul impresii (70%), formații făcînd trimiteri, în acest sens, la tema abordată, la mesajul textului, la felul cum sînt relatate evenimentele, la crearea motivației pentru noi lecturi din opera autorilor respectivi, la prețuirea valorilor morale şi spirituale.

Elevii au comentat cu destule argumente starea afectivă postlectorală, preferința pentru acest text, într-un segment de scrisoare improvizată, în care recomandă adresatului narațiunea dată (94%).

Ilustrăm nivelul de interpretare al formaților atins la capitolul respectiv prin cîteva secvențe selectate din răspunsurile elevilor:

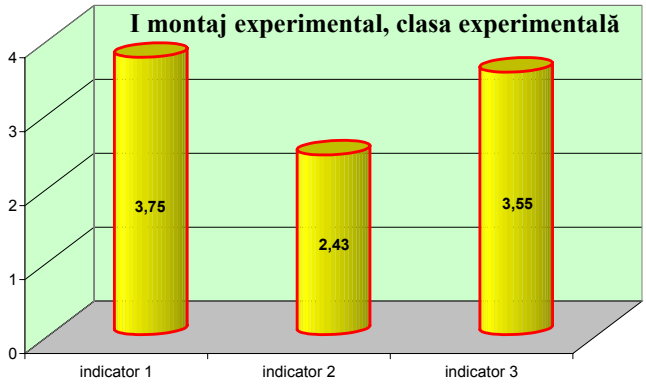
♦ „În urma lecturii, am avut impresia că prea mulți oameni din societate nu recunosc valorile spirituale şi morale. Puțini au bunul simț de a mulțumi, de a oferi ceva în schimb pentru efortul unui scriitor. E bine să citim cărțile acestui scriitor, dar pe lîngă acest fapt, trebuie să-i purtăm respect şi să-l bucurăm" (Căuş Daniel, cl. a VII-a);

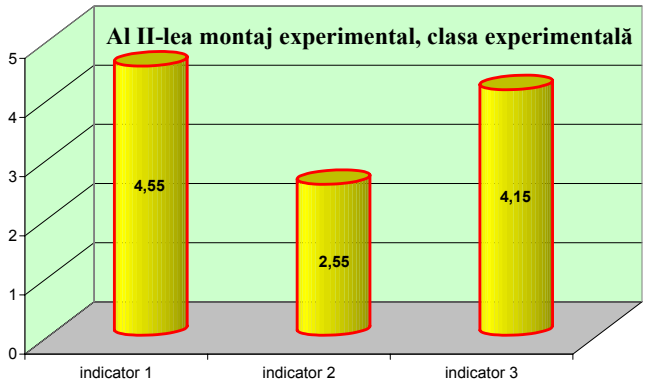
♦ Acest text m-a îndemnat să mă interesez mai mult de viața scriitorului şi m-a făcut să țin mai mult la el. Cărțile lui ne şi sînt bogățiile noastre spirituale (Armasari Carolina, cl. a VII-a)

♦ „... în această carte îmi voi găsi un refugiu, deoarece unde poți să meditezi şi să visezi mai bine decît într-o carte?" (Pîntea Sergiu, cl. a VI-a);

♦ „Aş vrea să citesc cartea din care a fost extras acest fragment, pentru că m-a impresionat stilul, felul cum scrie autorul ... pentru a mă dezvolta ca cititor...” (Badâr Cătălina, cl. a VI-a).

Sintetizînd rezultatele obținute la acest capitol, constatăm că elevi îşi argumentează propria opinie într-un act de interpretare a textului narativ cu o medie 3,75 din maxim 5 în clasa a VII-a „B” şi respectiv 4,55 în clasa a VI-a „B”, fac asociații adecvate cu alte texte epice lectorate cu o cotă de 2,43 din maxim 3 în clasa a VII-a „B” şi cu o medie 2,55 în clasa a VI-„B”. Elevii redactează texte reuşite de evaluare a operei epice lecturate independent cu o medie de 3,55 în clasa a VII-a „B” şi cu una de 4,15 în clasa a VI-a „B”.

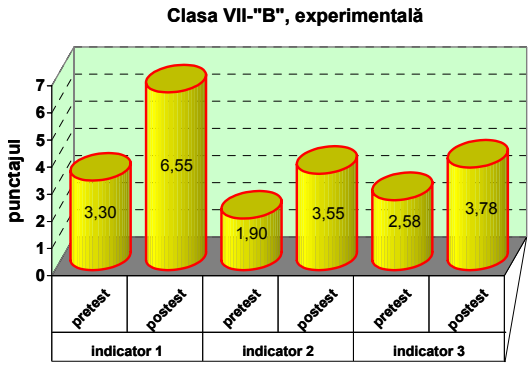


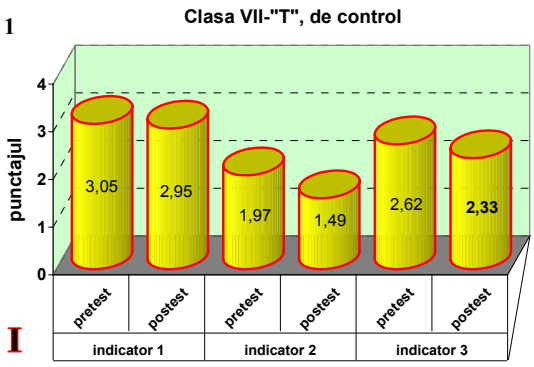


Indicator de performanță 1
Abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile.
Indicator de performanță 2
Capacitatea de a face asociații cu alte texte epice.
Indicator de performanță 3
Capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.

La finele experimentului, rezultatele comparative pentru fiecare criteriu (evaluare predictivă – evaluare finală) sînt redate în diagramele de mai jos (1-4) şi în anexele 22-23-24-25, iar imaginea de ansamblu a mediilor obținute în faza pretest şi posttest este prezentată în tabelul 14.

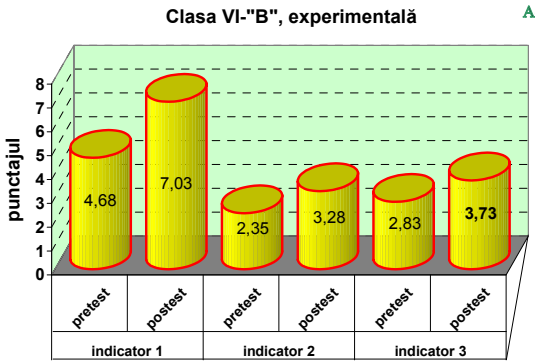
DIAGRAMA 1





Criteriul I

Indicator de performanță 1 - Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.
Indicator de performanță 2 - Capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic.
Indicator de performanță 3 - Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.



Achiziționarea instrumentarului teoretico-literar necesar procesului de lectură și interpretare a textului literar narativ

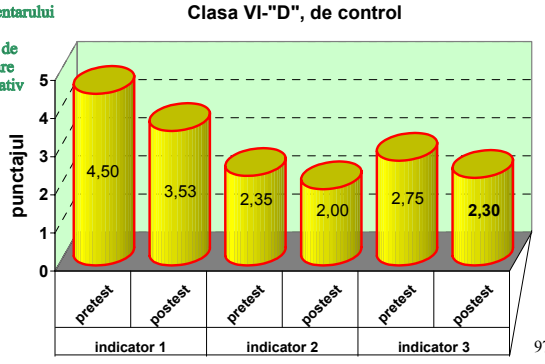
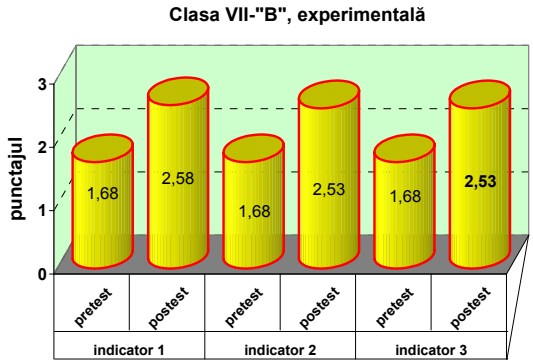
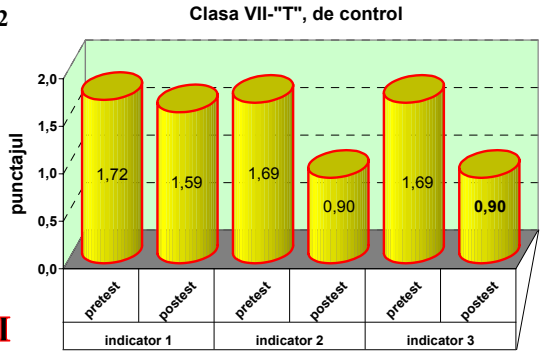


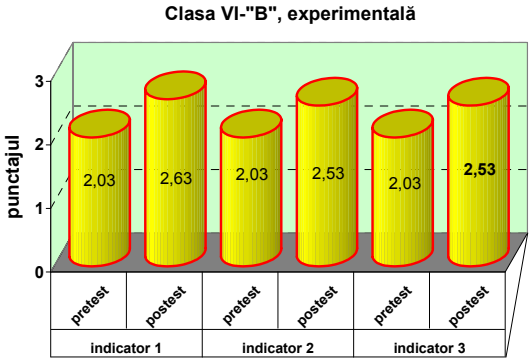
DIAGRAMA 2





Criteriul II

Indicator de performanță 1 - Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.
Indicator de performanță 2 - Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.
Indicator de performanță 3 - Capacitatea de formulare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.



Identificarea axiologiei unui text literar epic

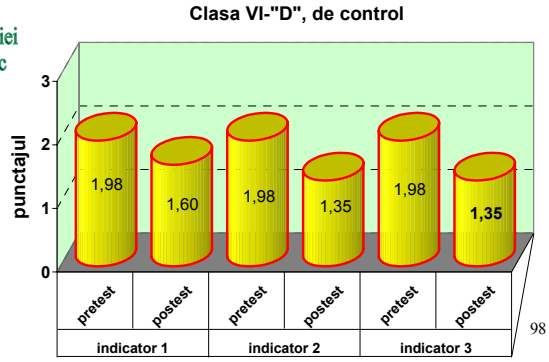
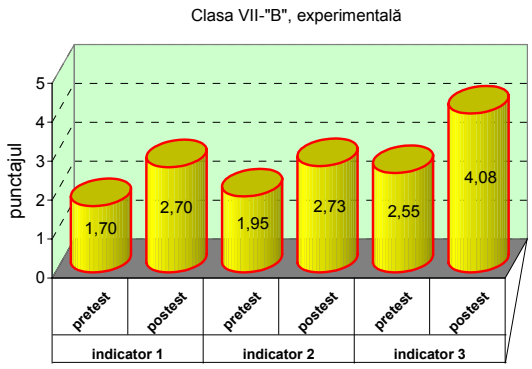
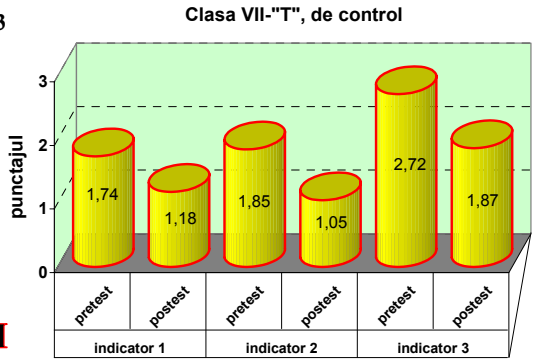


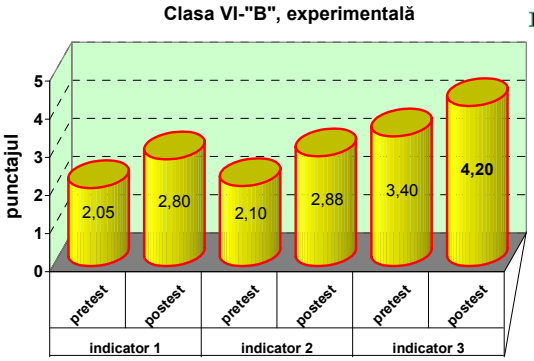
DIAGRAMA 3





Criteriul III

Indicator de performanță 1 - Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text.
Indicator de performanță 2 - Capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat.
Indicator de performanță 3 - Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.



Interpretarea textelor literare epice într-o situație concretă de comunicare

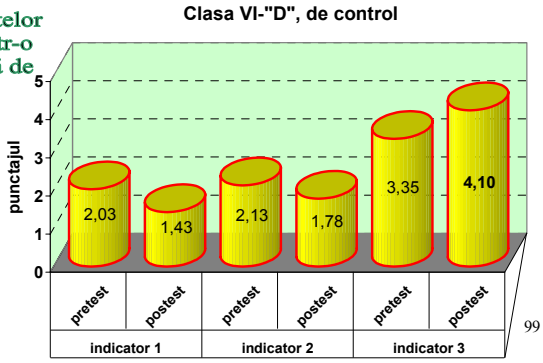
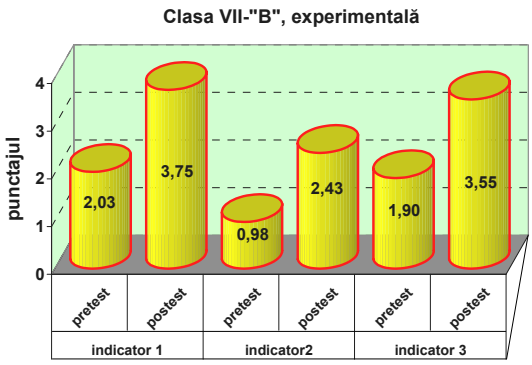
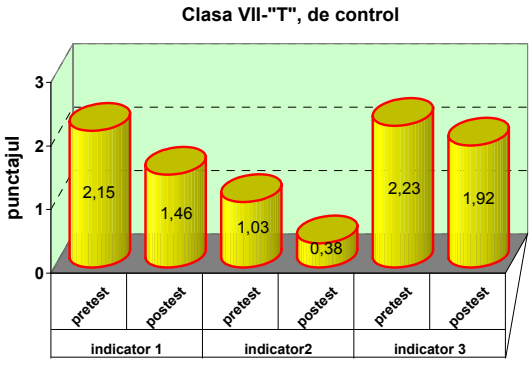


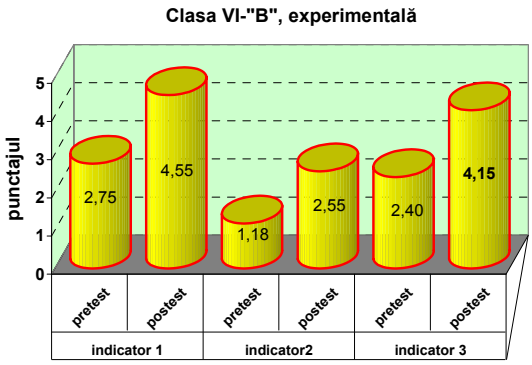
DIAGRAMA 4



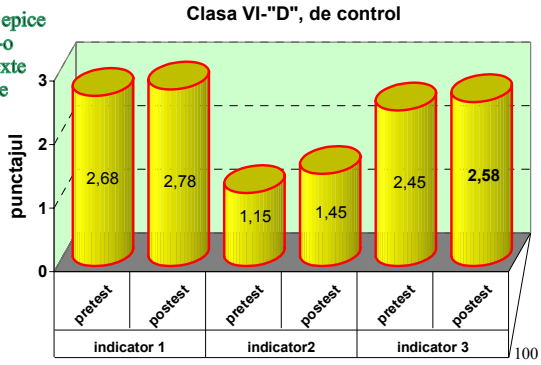


Criteriul IV

Indicator de performanță 1 - Abilitatea elevilor de a-și argumenta opiniile.
Indicator de performanță 2 - Capacitatea de a face asociații cu alte texte epice.
Indicator de performanță 3 - Capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.



Identificarea operei epice de valoare dintr-o multitudine de texte literare narative



MODELE OBTINUTE LA PRETEST SI LA POSTEST

Indicatori de performanță	I montaj experimental							
	Clasă experimentală **(1)** **7 „B” –** 39 elevi		Clasă de control **7 „T” –** 40 elevi		Clasă experi **6 „B” –**			
	Ev. predictivă	Ev. finală	Ev. predictivă	Ev. finală	Ev. predictivă			
1) Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.	**3,30**	**6,55**	**3,05**	**2,95**	**4,68**			
2) Capacitatea de a identifica indiciile specifici cadrului acțiunii într-un text literar epic.	**1,90**	**3,55**	**1,97**	**1,49**	**2,35**			
3) Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.	**2,58**	**3,78**	**2,62**	**2,33**	**2,83**			
1) Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.	**1,68**	**2,58**	**1,72**	**1,59**	**2,03**			
2) Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.	**1,68**	**2,53**	**1,69**	**0,90**	**2,03**			
3) Capacitatea de formare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.	**1,68**	**2,53**	**1,69**	**0,90**	**2,03**			
1) Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text.	**1,70**	**2,70**	**1,74**	**1,18**	**2,05**			
2) Capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat.	**1,95**	**2,73**	**1,85**	**1,05**	**2,10**			
3) Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.	**2,55**	**4,08**	**2,72**	**1,87**	**3,40**			
1) Abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile.	**2,03**	**3,75**	**2,15**	**1,46**	**2,75**			
2) Capacitatea de a face asociații cu alte texte epice.	**0,98**	**2,43**	**1,03**	**0,38**	**1,18**			
3) Capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.	**1,90**	**3,55**	**2,23**	**1,92**	**2,40**			

Ipoteza de cercetare prevedea inițial formarea unui cititor de literatură epică printr-un set de tehnici activ-participative cu un grad sporit de eficiență. Tendința noastră a constat în avansarea nivelului de predare-învățare-evaluare întru formarea competențelor de lectură şi de interpretare a unui text epic, dovadă elocventă a impactului unei anumite tehnologii didactice.

Pentru validarea ipotezei, am identificat diferențele dintre rezultatele obținute de grupuri la diferite momente ale investigației: inițial şi final. Ca metodă statistică am folosit testul „t" pentru eşantioane perechi, în scopul de a evidenția efectul variabilei independente (modelul psihopedagogic de formare a cititorului) asupra variabilelor dependente (setul de competențe lectorale şi interpretative).

Rezultatele obținute la testul [t] în etapa finala

Tabelul 15

Indicatorii de performanță	**I montaj experimental**				**II montaj experimental**			
	Grupa experimentală		**Grupa de control**		**Grupa experimentală**		**Grupa de control**	
	t	**p**	**t**	**p**	**t**	**p**	**t**	**p**
Capacitatea de a identifica trăsăturile specifice ale unui text literar epic.	13,291	0,000	0,561	0,578	11,166	0,000	5,102	0,000
Capacitatea de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii într-un text literar epic.	11,686	0,000	2,975	0,065	8,432	0,000	5,655	0,011
Capacitatea elevilor de a distinge personajele conform importanței lor într-o narațiune.	7,014	0,010	1,427	0,162	7,649	0,000	3,908	0,05
Identificarea valorilor de bază promovate de un text epic.	9,505	0,010	0,896	0,376	6,958	0,00	4,837	0,01
Comentarea valorilor de bază ale textului lecturat.	8,640	0,01	5,746	0,000	6,958	0,000	5,940	0,000
Capacitatea de formulare a mesajului unui text epic citit la prima vedere.	8,640	0,01	6,226	0,000	6,958	0,000	5,940	0,000
Formularea de subiecte adecvate în monitorizarea unei discuții pe text.	9,309	0,000	4,906	0,01	6,754	0,01	3,150	0,06
Capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat.	6,684	0,012	2,220	0,071	8,498	0,000	3,343	0,02
Capacitatea de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat.	8,319	0,01	3,781	0,04	6,996	0,000	2,708	0,05
Abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile.	13,368	0,000	3,758	0,01	8,029	0,000	1,433	0,160
Capacitatea de a face asociații cu alte texte epice.	14,398	0,000	7,449	0,000	13,850	0,000	1,703	0,096
Capacitatea de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent.	15,760	0,000	2,769	0,091	13,915	0,000	1,706	0,096

Atît la primul montaj experimental, cît şi la al doilea, s-au obținut diferențe statistice semnificative la toți indicatorii de performanță ai lui *homo lectoris* cercetați. Şi în grupurile de control s-au obținut unele diferențe statistice semnificative, acestea însă fiind mult mai mici la toți indicatorii.

Analiza statistică a rezultatelor privind capacitatea elevilor de a depista caracteristicile definitorii ale unui text literar, epic arată că în clasele experimentale nivelul de asimilare a crescut vizibil în comparație cu cel din clasele de control (t=13,291, p=0,000 şi t=11,166, iar p=0,000). Semnificative sînt ți rezultatele din clasele experimentale referitoare la capacitatea elevilor de a identifica indiciile specifice cadrului acțiunii dintr-o operă epică (t=11,686, p=0,000 şi t=8,432, iar p=0,000).

Cînd ne referim la abilitatea elevilor de a distinge şi ierarhiza personajele dintr-un text dat, observăm că în clasele experimentale s-au înscris rezultate mai bune față de cele din clasele de control (t = 7,014, p = 0,001; t = 7,649, p = 0,000). La identificarea valorilor de bază promovate de textul lecturat, rezultatele sînt semnificative în grupurile experimentale şi în grupul de control din al doilea montaj experimental: în grupurile experimentale t = 9,505, p = 0,01 şi t = 6,958, p = 0,000, iar în grupul de control t = 4,837, p = 0,01.

Cît priveşte comentarea valorilor de bază ale textului şi formularea mesajului, toate grupurile au obținut rezultate semnificative. Pentru formularea subiectelor adecvate în monitorizarea unei discuții pe text, statistica demonstrează că la primul montaj experimental s-au obținut rezultate semnificative atît în grupul experimental cît şi în cel de control (t = 9,309, p = 0,000; t = 4,906, p = 0,01); pe cînd la al doilea montaj experimental, rezultate semnificative s-au obținut numai în grupul experimental (t = 6,754, p = 0,01).

Analizîd statistic capacitatea de a improviza secvențe de dezbateri pe textul dat, observăm că s-au obținut diferențe mari doar la grupurile experimentale. Performanțe vizibile vom remarca în ambele clase experimentale privind capacitatea elevilor de a formula întrebări adecvate pentru un eventual interviu pe textul dat. E de remarcat că la această variabilă s-au înregistrat rezultate în creştere şi la grupul de control din al doilea montaj experimental, doar că acestea nu depăşesc rezultatele din grupul experimental (t = 2,708, p = 0,05). La indicatorii de performanță ce țin de abilitatea elevilor de a-şi argumenta opiniile şi de capacitatea de a face asociații cu alte texte epice, statistica arată că s-au obținut rezultate semnificative şi în grupul experimental şi în cel de control din primul montaj experimental, iar în al doilea montaj experimental – numai în grupul experimental (t = 13,850, p = 0,000). Referindu-ne la capacitatea elevilor de a redacta texte de apreciere a operei epice lecturate independent, vom constata că s-au obținut rezultate semnificative doar la grupurile experimentale (t = 15,760, p = 0,000; t = 13,915, p = 0,000).

Pentru a constata gradul de eficienţă a tehnologiei descrise în cercetare şi aplicată la clasă, ne-am propus proiectarea şi realizarea a 8 ore cu public, în cadrul cărora s-a demonstrat pe viu eficacitatea a 8 modalităţi. La sfîrşitul fiecărei ore, s-a efectuat un minisondaj în baza chestionarului de mai jos:

1. Care din cele 4 deprinderi integratoare (înţelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea) pot fi acoperite prin utilizarea tehnicii/tehnicilor aplicate? Comentaţi.

_____

_____

2. Enumeraţi minimum 5 avantaje ale tehnicii/tehnicilor în raport cu modalităţile tradiţionale de predare a operei epice:

_____

_____

3. Cum contribuie tehnica/tehnicile la dezvoltarea competenţelor literare/lectorale?

_____

_____

4. Comentaţi eficienţa tehnicii/tehnicilor în asimilarea şi operaţionalizarea terminologiei literare:

_____

_____

5. Comentaţi în baza a 3 argumente rolul tehnicii/tehnicilor în sublinierea originalităţii/stilului operei unui scriitor.

_____

_____

6. Care specii epice, după părerea Dvs., se pretează la aplicarea acestei strategii? De ce?

_____

_____

7. Comentaţi cum s-ar înscrie această modalitate/aceste modalităţi de lucru în stilul Dvs. de instruire.

_____

_____

Studenţii şi profesorii au avut misiunea să observe, conform chestionarului propus, avantajele tehnicilor de lucru pe un text epic şi să comenteze nivelul de eficienţă al fiecăreia.

Studiul a fost efectuat pe un eşantion de 122 de studenţi de la UPS „I. Creangă" şi 73 de profesori aflaţi la cursurile de perfecţionare la UPS „I. Creangă".

Rezultatele studiului ilustrează în procente răspunsurile pozitive ale respondenţilor.

Subiectele sondajului	Reacția cititorului	Agenda cu notițe paralele	Algoritmii	Bolurile	Maratonu de scrier			
	19 studenți	17 studenți	28 studenți	28 studenți	30 studen			
1. Care din cele 4 deprinderi integratoare (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea) pot fi acoperite prin utilizarea tehnicii/tehnicilor aplicate?	97 %	83 %	75 %	89 %	94 %			
2. Enumerați minimum 5 avantaje ale tehnicii/tehnicilor în raport cu modalitățile tradiționale de predare ale operei epice.	99 %	89 %	87 %	77 %	83 %			
3. Cum contribuie tehnica/tehnicile la dezvoltarea competențelor literare/lectorale?	86 %	92 %	95 %	92 %	85 %			
4. Comentați eficiența tehnicii/tehnicilor în asimilarea și operaționalizarea terminologiei literare.	98 %	97 %	98 %	83 %	96 %			
5. Comentați în baza a 3 argumente rolul tehnicii/tehnicilor în sublinierea originalității/stilului operei unui scriitor.	95 %	83 %	72 %	71 %	54 %			
6. Care specii epice, după părerea Dvs. Se pretează la aplicarea acestei strategii? De ce?	100 %	98 %	98 %	100 %	98 %			
7. Comentați cum s-ar înscrie această modalitate/aceste modalități de lucru în stilul Dvs. de instruire.	100 %	97 %	93 %	92 %	93 %			

Printr-un alt sondaj (aplicat elevilor participanți la experiment) am încercat să demonstrăm rolul tehnicilor date într-un proces de predare-învățare din perspectiva elevilor ca subiecți ai educației. Feedback-ul oferit de cele două grupuri de elevi este unul pozitiv:

- tehnicile: **Piramida etapelor unei narațiuni, Harta unei narațiuni, Bolurile** contribuie la crearea viziunii de ansamblu asupra unei opere epice; oferă o sistematizare eficientă a informației teoretico-literare privind textul narativ; te învață să repartizezi, să organizezi subiectul studiat pe niveluri (Melnicenco Ana, clasa a VI-a);

- prin tehnicile: **Agenda cu notițe paralele, Agenda în trei părți** înveți a realiza comentarii judicioase pe marginea textului citit, înveți a polemiza cu profesorul privind arta narativă a prozatorului respectiv, înveți în ce constă originalitatea unei povestiri, a unei nuvele sau a unui roman (Efros Constanța, clasa a VII-a);

- tehnicile: **Reacția cititorului: Bliț, VAS şi RC după studiul textului** sînt foarte utile în formarea mea ca cititor: exersînd, învăț să apreciez un text epic, după care să-l pot alege pe cel de valoare; învăț să mă concentrez şi să-mi dezvolt intuiția, să simt acțiunea, aspectul cel mai important într-o operă narativă (Mogîldea Cristina, clasa a VII-a) .

Experimentul vine să întărească în mod concludent posibilitatea de formare a unui mai bun, mai eficient cititor de literatură prin aplicarea modelului didactic implementat. Analiza cantitativă şi calitativă a nivelului de dezvoltare a elevilor din clasele experimentale şi din cea de control la încheierea perioadei de control au scos în evidență eficiența demersului experimental organizat în baza modelului respectiv. Cele două teste finale, sondajele aplicate profesorilor, studenților şi elevilor au ilustrat cu destulă convingere performanțele atinse de elevii-formați ca rezultat al aplicării strategiei elaborate. Ipoteza cercetării a fost confirmată, ştiințific şi practic, pe întreg parcursul activității experimentale.

Concluzii generale

Aplicarea modalităților eficiente de predare-asimilare a operei epice în şcoală rămîne o problemă actuală în predarea literaturii ca disciplină şcolară, realizarea căreia depinde atît de nivelul de pregătire teoretico-literar şi psihopedagogic al profesorului de literatură, de obiectivele educației literare fixate în curriculum-ul şcolar, cît şi de elaborarea unei strategii de predare-învățare, în care rolul decisiv îl are adecvarea şi mînuirea măiestrită, cu un grad sporit de eficiență a modalităților de lucru pe text.

Opera epică, prin conținutul şi forma ei literar-estetică, dispune de valențe formative de conturare a cititorului receptor de literatură. Opera epică este prin ea însăşi o valoare. Epicul, caracterizîndu-se printr-o dispunere mai liberă, una mai firească a cuvintelor în frază, reuşeşte să reflecte cu multă relevanță procesul de formare, de evoluție a caracterelor, a tipurilor umane, să dezvăluite în profunzime sufletul omului, să-l plaseze în situații de viață atît de apropiate de cele din realitate. Aceste calități ale textelor literare narative ajută pe cititor să-şi verifice prin „intermediul lor, propria experiență, atitudine față de realitate" [145, p. 170].

Cunoaşterea operei epice ca formă aparte de expresie literară constituie o trăsătură importantă a elevului cititor de literatură artistică. Opera epică dispune de un potențial formativ incontestabil. Textele narative iau în discuție o multitudine de teme, de probleme din realitate, prezintă prin personajele plasate în acțiune tipologii umane care vehiculează valori etice şi culturale, scot în evidență stiluri de exprimare, aspecte originale de reflectare a ambientului, devin modele de exprimare literară pentru cititori.

Învățămîntul, la nivel de sistem şi proces, oferă condiții de valorificare a potențialului formativ al operei epice prin documentele normative reglatorii. Curriculum-ul la limba şi literatura română (atît cel gimnazial cît şi cel liceal) pune la dispoziție ca document reglator o arie întreagă de aspecte favorabile predării-învățării operei epice în şcoală. Curriculum-ul disciplinar fixează un număr apreciabil de obiective, de conținuturi teoretice şi de texte epice relevante necesare predării genului epic.

Curriculum-ul conține implicit obiectivele solicitate de modelul didactic:

- pregătirea instrumentelor şi condițiilor unei lecturi eficiente;
- formarea de competențe de interpretare a textului lecturat;
- formarea de competențe de comunicare (abilități de argumentare a opiniilor proprii, de prezentare, de formulare a întrebărilor, de monitorizare a unui dialog/dispute în baza unei opere epice citite);
- identificarea valorilor etice şi culturale într-un text epic, prin care elevul să-şi exprime impresiile şi preferințele;
- evaluarea operei epice studiate şi motivarea interesului pentru valorile literar-artistice.

Opera epică, avînd potențial formativ, solicită şi un demers educațional prin care să poată contura o personalitate integră, ale cărei dimensiuni definitorii să fie:

- un cititor şcolit, instruit pentru receptarea textului epic;
- o persoană cu un cod de valori preluat din cărțile citite;

- un interlocutor cu abilităţi de comunicare, unul care să poată discuta/polemiza în baza operei epice citite;
- un cititor motivat să caute cartea de valoare.

Aceste finalităţi pot fi atinse prin aplicarea unui demers strategic, văzut ca un întreg. De aici şi elaborarea modelului de predare-învăţare-evaluare a operei epice în şcoală. Modelul s-a centrat pe conexiunea eficientă a unor elemente inevitabile procesului didactic: principii curriculare, obiective specifice, conţinuturi, modalităţi de predare-învăţare, competenţe.

În realizarea interrelaţiilor din acest construct, rolul important îl are axa-bază a elementului operaţional – tehnologia didactică. Modelul propus a pus accent pe latura formativ-funcţională a învăţării, avînd ca scop formarea unui cititor avizat de literatură, formarea la elevi a unei culturi care le-ar permite să se raporteze la schimbările permanente din societate în mod autonom, reflexiv, creativ. Modelul a oferit posibilităţi optime şi multiple de formare a abilităţilor lectorale şi interpretative ale elevilor cu referire la opera epică. Modelul a intenţionat să motiveze elevul să rămînă un cititor fidel şi după absolvirea studiilor obligatorii.

Esenţa formării cititorului receptor de literatură epică depinde foarte mult de tehnologia aplicată în demersul didactic. Tehnicile propuse au urmărit transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor, a priceperilor şi a deprinderilor în vederea formării culturii generale, a concepţiei despre lume şi viaţă; eficientizarea demersului didactic. Au fost selectate acele tehnici prin care s-au produs cu mai multă eficienţă primele conexiuni personale între cititor şi autor: implicarea tuturor elevilor în actul de învăţare şi receptare, achiziţionarea şi utilizarea în situaţii concrete a unui limbaj teoretico-literar adecvat, formarea deprinderilor de muncă intelectuală, sistematizarea anumitor concepte prin textul epic analizat, redactarea textelor proprii de interpretare a fenomenelor literare specifice genului epic, formarea deprinderilor de comunicare. Şi-au adus contribuţia în mod considerabil tehnicile *reacţia cititorului* şi a*genda de lectură, imaginaţia ghidată, lectura ghidată, maratonul de scriere, harta compoziţională, bolurile, piramida etapelor acţiunii, algoritmii etc.*

Eficienţa predării operei epice a putut fi realizată şi demonstrată prin aplicarea tehnicilor respective în calitatea lor de instrumente evaluative.

Prin utilizarea tehnicilor **reacţia cititorului**, dintotdeauna am avut feedback-ul elevului/al cititorului, fie la prima lectură a textului, cea de ansamblu, la lectura de plăcere, fie la a doua/a treia lectură, cea de profunzime, sau după studiul textului.

Tehnologia aplicată a scos în evidenţă calitatea polifuncţională a fiecărei tehnici. Dincolo de faptul că şi-au făcut rolul de instrumente de predare şi de învăţare, ele şi-au demonstrat aportul în realizarea evaluării ca proces.

Agendele de lectură, de fiecare dată, ne-a arătat la care nivel au ajuns elevii privind asimilarea textului epic din diverse perspective: textul ca mesaj, textul ca structură, textul ca expresie literară.

Prin aplicarea tehnicilor respective am reuşit să observăm, să urmărim schimbările care se produceau în timpul activităţii, mobilizîndu-ne apoi într-o remaniere a parcursului didactic. Aici, un rol anume l-au avut **bolurile şi algoritmii**. **Algoritmii**, de exemplu, ne-au demonstrat că elevul poate gîndi

analitic, după care să încercăm, tot în baza lor, a-i deprinde să facă sinteze. De o mare utilitate în acest sens s-a dovedit a fi şi **harta compoziţională a operei epice**. Aplicată atît la o etapă de asimilare, cît şi la oricare alta din cadrul lecţiei, lucrul cu harta compoziţională ne-a informat la fiecare pas care e nivelul de achiziţie al elevului, ne-a permis să observăm reacţia lui în situaţiile de studiu independent de prelucrare a informaţiilor" [78 p. 198], iar elevului „să-şi remedieze, prin retroacţiune, erorile şi lacunele imediat după apariţia lor..." [78 p. 199].

Modalităţile descrise au reuşit să devină în actul nostru educaţional şi instrumente evaluative: instrumente de autoevaluare, instrumente de evaluare reciprocă şi instrumente de evaluare în echipă. Aceasta a confirmat interrelaţia predare-învăţare-evaluare. Iar avantajul cel mai mare al tehnicilor din acest punct de vedere e că ne-au permis să punem cu adevărat în valoare opera epică într-un act didactic.

Testele de evaluare formativă şi cele de evaluare finală au ilustrat performanţe doveditoare ale eficienţei Modelului aplicat. Itemii, construiţi şi structuraţi conform taxonomiei lui Bloom, au vizat cele şase domenii: *cunoaştere şi înţelegere, aplicare, analiză, sinteză şi evaluare.* **Analiza testelor a adeverit aşteptările experimentului.**

În general vorbind, putem susţine că lucrarea dată se pretează metodologiei contemporane, care este una deschisă, după cum o cere timpul şi necesităţile unei societăţi în permanentă schimbare. E de reţinut însă că scopul educaţional general urmăreşte formarea personalităţii elevului şi e de primă importanţă ca aceasta să rămînă mereu în vizorul profesorului. Se întîmplă însă că adesea ne centrăm mai mult pe tehnologizare, pe un întreg arsenal de fel de fel de metode, lăsînd în umbră personalitatea educatului. Se pare că facem pentru personalitate, dar fără această personalitate, în afara ei. Tocmai de aceea s-a simţit nevoia unei conexiuni motivate şi anume: valorificarea potenţialului psihointelectual; crearea situaţiei de învăţare; dobîndirea anumitor dimensiuni de personalitate. Acesta ne-am dorit să fie şi rezultatul final al cercetării noastre.

Bibliografie

1. ABRAMOVICI, GL. *Introducere în ştiinţa literaturii.* Chişinău: Lumina, 1976. 371p.
2. ADAM, JM., REVAZ, F. *Analiza povestirii*. Iaşi: Institutul European,1999. 119p.
3. ANGELESCU, S. *Caracterizarea unui personaj*. Bucureşti: Revista „Limba română în şcoală", Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1986. 4p.
4. BARBU, M. *Aspecte ale romanului contemporan.* Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1993. 263p
5. BĂRBOI, C., BOATCĂ, S., POPESCU, M. *Dicţionar de personaje literare.* Bucureşti: Niculescu SRL., 1999. 399p.
6. BARTHES, R. *Gradul zero al scriiturii. Noi eseuri critice.* Chişinău: Cartier, 2006. 196p.
7. BIRZEA, C. *La pédagogie du succès.* Paris: Presses Universitaires de France, 1982. 152p.
8. BISTRIŢIANU, A. *Clasificarea operelor literare.* Bucureşti: Revista „Limba română în şcoala". Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1986. 6p.
9. BOJIN, A. *Studiul noţiunilor de teoria literaturii* în "Studii de metodică a limbii şi literaturii române". Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1974. 9p.
10. BOMHER, N. *Iniţieri în teoria literaturii.* Iaşi: Editura Fundaţiei „Chemarea", 1994. 127 p.
11. BONTAŞ, I. *Pegagogie.* Bucureşti: ALL Internaţional, 1996. 315p.
12. BOOTH, W. *Retorica romanului.* Bucureşti: Univers, 1976. 565p.
13. BOREV, I. *Estetica.* Chişinău: Cartea Moldovenească, 1979. 420p.
14. BOTEZATU, E. *Clopotniţa.* Chişinău: Revista „Limba noastră", nr. 1, 1989. 9p.
15. BOTEZATU, E. *Cheile artei.* Chişinău: Literatura Artistică, 1980. 235p.
16. BOTEZATU, E. *Ion Druţă „Toiagul păstoriei".* Chişinău: Revista „Limba noastră", nr.3, 1990. 8p.
17. BOTEZATU, E. *Revenind la „Amintiri din copilărie".* Chişinău: Revista „Limba noastră", nr. 2, 1989. 8p.
18. BOTEZATU, E. *Ultima lună de toamnă: sondaj analitic şi sugestii metodice.* Chişinău:Revista „Limba noastră", nr. 1, 1990. 8p.
19. BOTEZATU, E. *Ultima lună de toamnă: sondaj analitic şi sugestii metodice.* Chişinău:Revista „Limba noastră", nr. 4, 1989. 6p.
20. BOTEZATU, E., GANTEA, I., GORAŞ-POSTICĂ, V. *Limba română, ghid pentru învăţători clasa a III-a.* Chişinău: Prut Internaţional, 1988.
21. BREMOND, C. *Logica povestirii.* Bucureşti: Univers, 1981. 432p.
22. BUNESCU, V. *Metodologie didactică şi tehnologie didactică* în „Studii de metodică a limbii şi literaturii române". Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică., 1974. 5p.
23. BURLACU, A. *Critica în labirint.* Chişinău: Editura ARC, 1997. 221p.
24. CAPRETTINI. GP. *Semiologia povestirii.* Craiova: Pontica, 2000. 212p.
25. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Atelierul de lectură în demersul educaţional.* Chişinău: Centrul Educaţional „Pro Didactica", 2004. 67p.

26. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice.* Chişinău: UPS „Ion Creangă" din or. Chişinău. Catedra Limbă Română şi Filologie Clasică, 2002. 78p.
27. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Textul: Aspecte ale analizei lingvistice.* Chişinău: Lumina, 1993. 134p.
28. CARTALEANU, T., CIOBANU, M., COSOVAN O. *Limba şi literatura română, manual de clasa a 7-a.* Chişinău: Ştiinţa, 2002. 223p.
29. CĂRĂUŞ, F. *Genul scurt în proza „Luceafărului".* Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu:Î.P„Crişana". 1981. 9p.
30. CÂNDROVEANU, H. *Literatura română pentru copii.* Bucureşti: Albatros, 1988. 316p.
31. CERGHIT, I. *Metode de învăţămînt.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1980. 271p.
32. CIMPOI, M. *Regele Şahriar în faţa cuvîntului rege în „O mie şi una de nopţi".* Chişinău: Literatura Artistică., 1982. 4p.
33. CIOBANU, M., BOICU, D. *Lecturi literare. Antologie pentru clasele V-VI-a.* Chişinău: Ştiinţa, 2002. 275p.
34. CIOBANU, M., CHIPER, G., CIOCAN, I. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a X-a.* Chişinău: ARC, 2001. 186p.
35. COLESNIC, I. *Dicţionar – Antologie de istorie şi teorie literară.* Chişinău: Museum, 2000. 523p.
36. CORNIŢĂ, G. *Metodica predării şi învăţării limbii şi literaturii române.* Baia Mare: Umbria, 1993. 256p.
37. CORTI, M. *Pentru o enciclopedie a comunicării literare.* Constanţa: Pontica, 2000. 303p.
38. COSMA, A. *Aspecte ale modernităţii lui Ioan Slavici*, Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. „Crişana", 1981. 10p.
39. COSMOVICI, A. *Psihologie generală.* Iaşi: Polirom, 1996. 253p.
40. COSMOVICI, A., BONCU, Ş.T., DAFINOIU, G., DÎRŢU, C., HAVÎRNEANU, C. *Psihologie. Compendiu pentru bacalaureat şi admitere în facultate.* Iaşi: Polirom, 1998. 155p.
41. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie şcolară.* Iaşi: Polirom, 1998. 301p.
42. COVEY, SR. *Eficienţa în 7 trepte sau Un abecedar al înţelepciunii.* Bucureşti: ALL Educational, 2000. 319p.
43. CRĂCIUN, G. *Istoria didactică a literaturii române.* Chişinău: Cartier, 1997. 487p.
44. CREŢU, C. *Psihopedagogia succesului.* Iaşi: Polirom, 1997. 230p.
45. CRISTEA, S. *Dicţionar de pedagogie.* Chişinău: Litera, 2000. 398p.
46. CRIŞAN, A., DOBRA, S., SÂMIHĂIAN, F, BOLOCAN V., GORAŞ-POSTICĂ V. *Limba şi literatura română pentru clasa a V-a.* Chişinău: Ştiinţa, 2000. 248p.
47. CRIŞAN, A., PAPADIMA L., PĂRVULESCU J., SÂMIHĂIAN F., ZAFIU R. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a X-a.* Bucureşti: Humanitas Educaţional, 2000. 262p.
48. CRIŞAN, A., DOBRA S., SÂMIHĂIAN F., BOLOCAN V., CIOBANU M. *Limba şi literatura română, clasa a VI-a.* Chişinău: Ştiinţa, 2001. 235p.

49. CRIŞAN, A., PAPADIMA L., PÂRVULESCU J., SÂMIHĂIAN F., ZAFIU R. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a XI-a.* Bucureşti: Humanitas Educaţional, 2002.
50. CUCOŞ, C. *Tehnologia procesului instructiv-educativ „Psihopedagogie".* Spiru Haret. 1995. 253p.
51. CUCOŞ, C. *Pedagogie.* Iaşi: Polirom, 1996. 230p.
52. DANDARA, O. *Autoevaluarea în contextul educaţional, caracteristici şi valenţe formative.* Chişinău: Revista „Didactica Pro", nr.5-6, 2005.
53. DERŞIDAN, J. *Primatul textului.* Oradea: Cogito, 1992. 274p.
54. DRĂGAN, G., ANUCUŢA P. *Psihologia învăţării.* Timişoara: Excelsior, 1997. 161p.
55. DRUŢĂ, F. *Psihologie şi educaţie.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1997. 174p.
56. DUDA, G. *Introducere în teoria literaturii.* Bucureşti: ALL Educaţional, 1998. 256p.
57. DUMITRESCU, A. *Metodologia structurilor narative.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981. 126p.
58. ECO, U. *Lector in fabula.* Bucureşti: Univers, 1991. 307p.
59. ECO, U. *Opera deschisă.* Piteşti: Paralela 45, 2002. 277p.
60. ECO, U. *Şase plimbări prin pădurea narativă.* Craiova: Pontica, 1997. 189p.
61. ELIADE, M. *Taina Indiei.* ICAR. 1991. 205p.
62. FRYER, M. *Predarea şi învăţarea creativă.* Chişinău: Editura Uniunii Scriitorilor, 2004. 148p.
63. GÂNDILĂ, D. *Receptivitatea faţă de tehnologia didactică modernă.* Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. „Crişana", 1981. 6p.
64. GHINDIRMIC, O. *Hermeneutica literară românească.* Craiova: Scrisul Românesc, 1994. 235p.
65. GOIA, V., DRĂGOTOIU I. *Metodica predării limbii şi literaturii române.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995. 182p.
66. GUŢU, V. *Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învăţământul gimanzial: Limba şi literatura română. Clasele a V-IX. Ghid metodologic.* Chişinău: Litera, 2000. 50p.
67. HÂNCU, A. *Dicţionar de termeni literari şi poetici.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 1995. 84p.
68. HOPKINS, D., AINSCOW M., WEST M. *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării.* Chişinău: Prut Internaţional, 1998. 256p.
69. IANCU, M., VLĂDESCU A. *Marin Preda. Dicţionar de personaje.* Bucureşti: Festina, 1995. 288p.
70. IGNAT, MD. *Metodica predării literaturii moldoveneşti.* Chişinău: Lumina, 1971. 390p.
71. ILIESCU, A. *Aspecte privind studierea formelor genului epic (povestirea) în gimnaziu*. Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. „Crişana", 1985. 7p.
72. ILIIN, EN. *Arta comunicării în „Sondaje pedagogice".* Chişinău: Lumina, 1990. 454p.
73. ILIIN, EN. *Rojdenie uroca.* Moscva: Pedagoghica, 1986. 173p.
74. IONESCU, C., RUXĂNDOIU L. *Naraţiune şi dialog în proza românească.* Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1991. 184p.
75. IONESCU, C., LĂZĂRESCU G. *Teoria literaturii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1980. 197p.

76. IVANUŞ, D., PITIRICIU S., TOPALĂ D. *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu.* Chişinău: Ediție specială Revista „Limba română”, nr. 2, 1999. 180p.
77. JINGA, I., NEGREȚ I. *Învățarea eficientă.* Bucureşti: Aldin, 1999. 219p.
78. JOIȚA, E. *Educația cognitivă.* Iaşi: Editura Polirom, 2002. 243p.
79. JOIȚA, E. *Eficiența instruirii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1998. 298p.
80. LODGE, D. *Limbajul romanului.* Bucureşti: Univers., 1998. 294p.
81. MAGHERU, P. *Noțiuni de stil şi compoziție.* Cimişlia: TipCim, 1994. 239p.
82. MANOLESCU, N. *Arca lui Noe.* Galați: Porto-Franco, 1991. vol.1, 336p; vol.2, 354p.; vol.3, 283p.
83. MANOLESCU, N. *Metamorfozele poeziei. Metamorfozele romanului.* Editura Polirom. Iaşi, 1999. 238p
84. MARINO, A. *Comparatism şi teoria literaturii.* Iaşi: Polirom, 1998. 289p.
85. MĂNUCĂ, D. *Lectura şi interpretare.* Bucureşti: Minerva, 1988. 124p.
86. MĂRGINEANU, M. *Activitatea independentă a elevilor la lecție, modalitate principală de învățare*. Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. Crişana, 1981. 8p.
87. MÂNDÂCANU. VM. *Tehnologii educaționale moderne.* Editura le'MOT. Bucureşti, 1999. 196p.
88. MÂNDÂCANU, VM. *Etica pedagogică.* Chişinău: Lyceum, 2001. 243p.
89. MÂNDÂCANU. VM. *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice.* Chişinău: Lyceum, 1997. 357p.
90. MECU, N. *Moduri de expunere.* Revista „Limba română în şcoală”. Bucureşti: Editura Academiei Republicii Socialiste Române, 1986.
91. MEYER, G. *De ce şi cum evaluăm.* Iaşi: Polirom, 2000. 186p.
92. MINDER, M. *Didactica funcțională.* Chişinău: Cartier, 2003. 342p.
93. MIRON, S., ROŞCA E. *Prozatori români din perioada interbelică.* Bucureşti: ALL Educațional, 2000. 327p.
94. MODRAN, M. *Locul naratorului şi perspectiva în „Moartea fericită” şi „Străinul” de Albert Camus*. Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. Crişana, 1985. 5p.
95. MUREŞAN, P. *Învățarea eficientă şi rapidă.* Bucureşti: Ceres, 1990. 270p.
96. OKON, W. *Învățămîntul problematizat în şcoala contemporană.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică., 1978. 301p.
97. ONEA, NI., GĂRBĂLĂU MI. *Metodica predării literaturii moldoveneşti.* Chişinău: Lumina, 1985. 342p.
98. PANFIL, A. *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise.* Piteşti: Paralela 45. 227p.
99. PANFIL, A. *O punere în scenă a plăcerii lecturii – Dansul cu povestea.* Revista „Limbă şi literatura”, vol. I-II. Bucureşti, 2002. 8p.
100. PAPADIMA, L. *Literatură şi comunicare.* Iaşi: Polirom, 1999. 284p.
101. PARFENE, C. *Compozițiile în şcoală.* Iaşi: Moldova, 1996. 395p.
102. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Ghid teoretico-aplicativ.* Iaşi: Polirom, 1999. 179p.

103. PARFENE, C. *Teorie şi analiză literară.* Bucureşti. Editura Ştiinţifică., 1993. 365p.
104. PARFENE, C. *Analize şi interpretări literare.* Iaşi: Junimea., 1994. 214p.
105. PATRAŞCU, L., PATRAŞCU D. *Management educaţional preuniversitar în Tehnologii educaţionale moderne.* (coordonator Mîndîcanu V.). Bucureşti: le'MOT, 1999. 14p.
106. PATRAŞCU, D., PATRAŞCU L., MOCRAC A. *Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice.* Chişinău: Ştiinţa, 2003. 252p.
107. PĂUN, E., POTOLEA D. *Pedagogie.* Iaşi: Polirom, 2002. 245p.
108. PÂSLARU, V. *Concepţia estetică a lui Ştefan Lupaşcu şi principiul priorităţii receptorului*. Revista „Didactica Pro", nr. 1 (5), Chişinău, 2001. 3p.
109. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice.* Chişinău: Museum, 2001. 311p.
110. PÂSLARU, V. *Principiul pozitiv al educaţiei.* Chişinău: Civitas, 2003. 320p.
111. PÂSLARU, V. *Educaţia literar-artistică (definirea termenului).* Revista „Didactica Pro", nr. 3 (7), Chişinău, 2001. 5p.
112. PÂSLARU, V. *Limba şi literatura română în contextul învăţământului formativ.* Revista „Limba română", nr.1-2, Chişinău,1997. 7p.
113. PETRAŞ, I. *Mic dicţionar. Antologie pentru elevi.* Bucureşti: Demiurg, 1993. 174p.
114. PETRAŞ, I. *Teoria literaturii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1996. 503p.
115. PETRESCU, L. *Vîrstele romanului.* Bucureşti: Eminescu, 1992. 187p.
116. PIAJET, J., INHELDER B. *Psihologia copilului.* Chişinău: Cartier polivalent, 2004, 160p.
117. POPENICI, St. *Pedagogia alternativă.* Iaşi: Polirom, 2001. 198p.
118. POPESCU-NEVEANU, P., ZLATE M., CREŢU T. *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a, Şcoli normale şi licee.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 1996. 222p.
119. POPOVICI, D. *Didactica.* Bucureşti: Aramis, 2000. 122p.
120. POPOVICI, V. *Lumea personajului.* Cluj-Napoca: Echinox, 1997. 239p.
121. POSTELNICU, C. *Fundamente ale didacticii şcolare.* Bucureşti. Aramis, 2000. 367p.
122. RADU, C. *Artă şi convenţie.* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică., 1989.
123. RALEA, M. *De ce nu avem roman?* Revista „Viaţa românească", nr.4, 1927. 6 p.
124. RASSADIN, St., SARNOV B. *Povestiri despre literatură.* Chişinău: Literatura Artistică, 1983. 314p.
125. RICARDOU, J. *Noi probleme ale romanului.* Bucureşti: Univers, 1988. 415p.
126. RICHARD, JP. *Literatura şi senzaţie.* Bucureşti: Univers, 1980. 313p.
127. SAVATER F. *Curajul de a educa.* Chişinău: ARC, 1997. 211p.
128. STOICA, A., MUSTEAŢĂ S. *Evaluarea rezultatelor şcolare.* Chişinău. Lyceum, 1997. 175p.
129. ŞCHIOPU, C. *Simularea întîlnirii cu personajul literar.* Revista „Limba şi literatura română", nr. 5-9, Chişinău, 2005. 4p.
130. ŞCHIOPU, C. *Modalităţi de investigaţie în proza de analiză psihologică ("Pădurea spînzuraţilor" de L. Rebreanu).* Revista „Limba şi literatura română", nr. 10. Chişinău, 2005. 5p.

131. ŞCHIOPU C. *Modurile de expunere în discursul literar.* Revista „Limba şi literatura română”, nr. 4-6. Chişinău, 2006, 8p.
132. ŞCHIOPU, C., VÎLCU M. *Manual de literatură română pentru clasa a X-a.* Chişinău: Litera, 2004. 247p.
133. ŞCHIOPU, C., VÎLCU M. *Manual de literatură română pentru clasa a XI-a.* Chişinău: Litera. 276p.
134. ŞCHIOPU, C., VÎLCU M. *Manual de literatură română pentru clasa a XII-a.* Chişinău: Litera, 2001. 318p.
135. ŞERBĂNESCU, A. *Cum se scrie un text.* Iaşi: Polirom, 2005. 262p.
136. ŞKLOVSKI, V. *Despre proză.* vol.1. Bucureşti: Univers, 1975. 343p.
137. ŞKLOVSKI, V. *Despre proză*. vol.2. Bucureşti: Univers, 1976. 512p.
138. TEMPLE, CH., STEELE L., MEREDITH K. *Iniţiere în metodologia lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*. Chişinău. Supliment al revistei „Didactica Pro”, nr. 1, 2001. 59p.
139. TEMPLE, CH., STEELE L., MEREDITH K. *Învăţarea prin colaborare.* Chişinău: Supliment al revistei „Didactica Pro”, nr. 7, 2002. 56p.
140. TEMPLE, CH., STEELE.L., MEREDITH K. *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice.* Chişinău: Supliment al revistei „Didactica Pro”, nr.2, 2002, 88p.
141. TEMPLE, CH., STEELE.L., MEREDITH K. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice.* Chişinău: Supliment al revistei „Didactica Pro”, nr.2, 2003, 93p.
142. TIUTIUCA, D. *Teoria operei literare.* Galaţi: Porto-Franco, 1992. 155p.
143. TOMAŞEVSKI, BV. *Teoria literaturî. Poătica, Classiceskii ucebnic.* Moscva: Aspect Press, 1996. 332p.
144. TOFAN, V. *Educaţia axiologică la lecţiile de literatură română.* Chişinău: Revista „Didactica Pro”, nr.1, 2004. 5p.
145. TOLSTÎH, V., ERENGROSS I., MACAROV CA. *Educaţia estetică.* Chişinău: Lumina, 1986. 243p.
146. ŢAU, E. *Compoziţia operei literare. Material didactic la cursul „Teoria literaturii”.* Chişinău: USM, 2000. 55p.
147. VANDICI, E. *Valenţele formative ale studierii literaturii române în liceu în viziune interdisciplinară*. Cercetări de limbă şi literatură. Sibiu: Î.P. „Crişana”, 1985. 16p.
148. VIANU, T. *Arta prozatorilor români.* Chişinău: Hyperion, 1991. 363p.
149. WELLEK, R., WARREN A. *Teoria literaturii.* Bucureşti: Editura pentru literatura universală, 1967. 488p.
150. *Curriculum pentru învăţămîntul gimnazial. Limba şi literatura română.* Chişinău: Univers Pedagogic, 2006. 74p.
151. *Curriculum pentru învăţămîntul liceal. Limba şi literatura română.* Chişinău: Univers Pedagogic, 2006. 51p.
152. *Curriculum naţional. Programe pentru învăţămîntul liceal. Limba şi comunicare.* Chişinău: Centrul Educaţional „Pro Didactica”, 1999. 184p.

153. *Probleme metodice ale predării literaturii.* Bucureşti: Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, 1962. 475p.
154. *DEX.* Bucureşti: Univers Enciclopedic, ediția II., 1996. 1192p.

Bliț (= o primă impresie la o primă lectură)

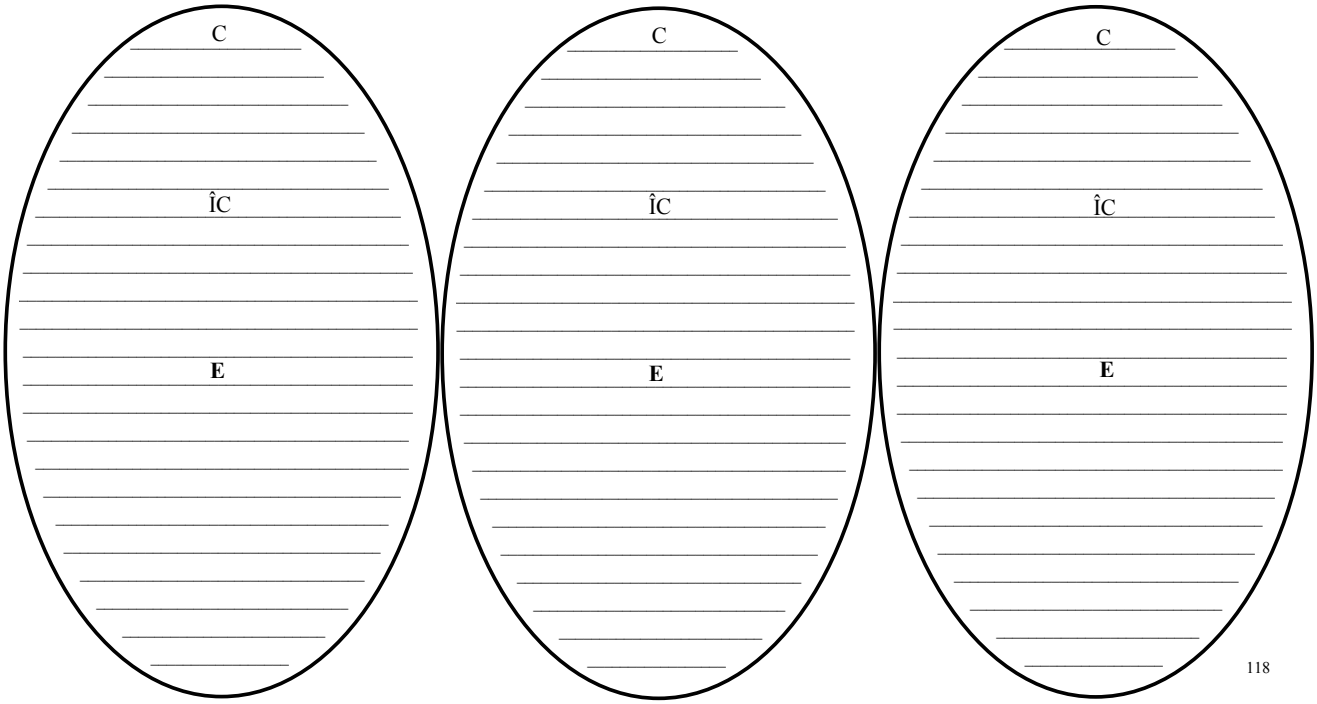
1. Ce te-a impresionat?
2. De ce anume aceasta?
3. Ce emoții ai trăit la prima lectură?

Textul _____ Numele, prenumele _____

Autorul _____ Clasa _____

Anexa 2

V A S



Anexa 3

Agenda cu notițe paralele

Întrebări - reper

- Prin ce este important acest pasaj?
- La ce te-ai gîndit în timpul lecturii?
- Care momente le vei reține?
- La care întrebări n-ai găsit răspuns?
- Ce expresie ți se pare relevantă?
- Ce este mai important ca mesaj în acest fragment?
- Cum şi-a expus ideile autorul?
- Ce s-ar putea schimba în acest text?
- Prin ce mijloace autorul a reuşit să-ți capteze atenția?
- Ce ai vrea să fie spus / scris altfel?

Titlul textului; o secvență relevantă	**Gînduri, idei postlectorale / gînduri rezultate din discuții**

Lectura ghidată

Trei zile a cutreierat culmea dealului - trei zile lungi de vară, şi toate trei au fost în zadar, căci de fiecare dată se întorcea fără nimic. A patra zi s-a trezit cu toate cele şase lăbuţe amorţite de oboseală şi poate că n-ar fi fost rău să rămîie ziua ceea la furnicar, să-şi mai vie oleacă în fire, dar aşa s-a întîmplat că nu i-a venit gîndul ista în cap. S-a sculat dis-de-dimineaţă şi a pornit-o repejor la deal, căci, de, cît îs de mari zilele de vară şi cît îs de mici furnicile, dacă nici lor nu prea le ajunge vreme.

Cînd s-a ridicat soarele sus de-o suliţă pe cer, ea suise şi coborîse de acum mii de bolovani, trecuse pe sub cîţiva snopi de păpuşoi, că era cît pe ce să-şi dea zilele. Pe la amiază căzuse chiar într-o gaură de şobolan şi ce frică a mai tras - noroc că nu era şobolanul acasă. A ieşit repede şi şi-a văzut de drum. Pe urmă a pus-o păcatul să se suie pe un bostan şi s-a rătăcit - l-a înconjurat de vreo sută de ori pînă a dat iar de pămînt. Şi ar mai fi ţinut-o ea multă vreme la fuguţa, dar în cele din urmă i s-a făcut foame. S-a suit pe o răsărită să vadă de n-a găsi pe marginea pălăriei vreo fărîmitură de miez uitată de vrăbii. Dar, cînd era de acum bine suită şi o luase spre pălărie, a bătut deodată vîntul şi a dat-o jos - furnica a căzut şi în cădere şi-a scrîntit un picioruş. La furnici însă nu-i mare pagubă, că-i mai rămăseseră încă cinci picioare sănătoase - a pornit-o dar la fugă mai departe, căci trecuse o bună jumătate din ziua a patra.

Din răsărită a dat într-o mirişte şi era vai de viaţa ei - ameţise tot ocolind tufele grîului cosit. Bine a zis cine a zis că nu-i pe lume lucru mai straşnic decît o furnică prinsă de ploaie în mirişte. Trebuia însă s-o treacă cu orice preţ - chiar de ar fi fost să rămîie cu un singur picioruş, trebuia s-o treacă. Şi furnica a trecut-o. După mirişte a dat într-un codru de răsărită - o frumuseţe de codru, că-ţi rîdea inima uitîndu-te la dînsul. Înalt, verde, şi cît vezi în sus tot frunze şi frunze - mare lucru să închizi ochii şi să laşi vîntul să te legene cu tot cu frunză, pînă aţipeşti. Toată viaţa visase ea să se legene măcar o clipă pe-o margine de frunză, dar ce să-i faci - nevoile...

1. Cum te-ai simţit în timpul lecturii?

_____
_____

2. Ce ai auzit?

_____
_____

3. Ce problemă se va aborda în text?

_____
_____

4. Ce argumente ai?

_____
_____
_____

Îi era însă oarecum să se oprească şi să întrebe nişte furnici necunoscute. Acuma nu mai putea alerga, ba şi la pas se mişca greu de tot - mai avea mult de mers, apoi drumul înapoi... „Fără un pic de hodină, şi-a zis, nu mai merge.” A prins a alege primprejur o răsărită, se suie pe-o frunză; deodată însă a văzut cum cern şi cad de sus frunze verzi, frunze mari... S-a stins lumina caldă, vîntul a prins a macină grăunţe de pămînt de pe crestele bulgărilor, iar din sus tot veneau frunze mari, frunze verzi...

„Vine ploaia...”

De asta şi căra furnicarul cela grăunţele înăuntru. Pînă una alta, poate găseşte ea măcar ceva-ceva... Au trecut pe alături cîteva furnici, care se întorceau cu deşertul - veneau într-o goană nebună, ca să reuşească la furnicar înaintea ploii. Da frunzele tot veneau din sus, şi era amarnic greu de mers, trebuiau ocolite, căci le mîna vîntul pe jos, şi dacă urcai pe-o frunză, vîntul te ducea cine ştie unde cu frunză cu tot. De abia cînd au început să cadă primii stropi de ploaie, furnica s-a oprit locului lîngă o coajă de răsărită. Era coaja de care avea nevoie şi pentru care alergase patru zile, făcînd atîta amar de drum. Furnica a ocolit-o de cîteva ori, apoi s-a suit în covăţica ei, cercetînd-o ca nu cumva să fie crăpată. Era tărcăţică, întreagă, curată - o coajă bună, cu alte cuvinte. Şi-a aruncat-o în spate şi a pornit drumul înapoi.

În sfîrşit, aduce şi ea ceva la furnicar. Au să se adune toate furnicile şi au s-o laude - au s-o laude pentru că a găsit-o, pentru că a adus-o... Pe urmă au să şi-o aşeze - ştiu ele unde trebuie aşezată o minune de coajă ca asta...

Ploaia se îndesea - din vreme în vreme nimerea cîte un strop în coaja de răsărită, de-i frîngea furnicii tot trupul şi-i vîra picioruşele pe jumătate în pămînt. Apoi stropii se tot îndeseau, mînînd-o la fuguţa, şi ea alerga întruna, căci mai avea mult pînă la furnicar - avea de mers toată noaptea, şi bine ar fi fost de-ar fi putut ajunge a doua zi pe la zori.

1. Cum te-ai simţit la lectura acestui fragment?

_____
_____
_____

2. Se adevereşte problema la care te-ai gîndit mai înainte?

_____
_____
_____

3. Ce urmează să se întîmple?

_____
_____
_____
_____
_____

Anexa 5

Maratonul de scriere

I

Imaginează-ți că eşti Grigoraş din povestirea "Mița" de M.G. Cibotaru şi acum ai 17-20 de ani (adică vreo 9-10 ani după evenimentul relatat în text).

Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce emoții trăieşti acum vs evenimentul din text?
2. Ce-ți aminteşti, care moment nu s-a şters din sufletul tău?
3. Ce ai face acum într-o astfel de situație?
4. Te-ai mai întîlnit cu Burbulea de atunci? Cum s-a comportat?
5. N-ai revenit la acea întîmplare într-o discuție cu el?

_____
_____
_____
_____

II

Imaginează-ți că eşti tatăl lui Grigoraş din povestirea dată şi ai 60 de ani (cam la 25 de ani după eveniment).

Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce-ți aminteşti în legătură cu aceal eveniment?
2. Ce emoții trăieşti azi vs comportamentul de atunci al fiului?
3. Ce nu poți uita nici azi din acel eveniment? De ce?
4. Regreți că n-ai întreprins ceva anume?
5. N-ai avut nici o ocazie să discuți acea întimplare cu Burbulea?
6. Descrie comportamentul lui Burnulea, dacă ai discutat despre acea întîmplare.

_____
_____
_____
_____

III

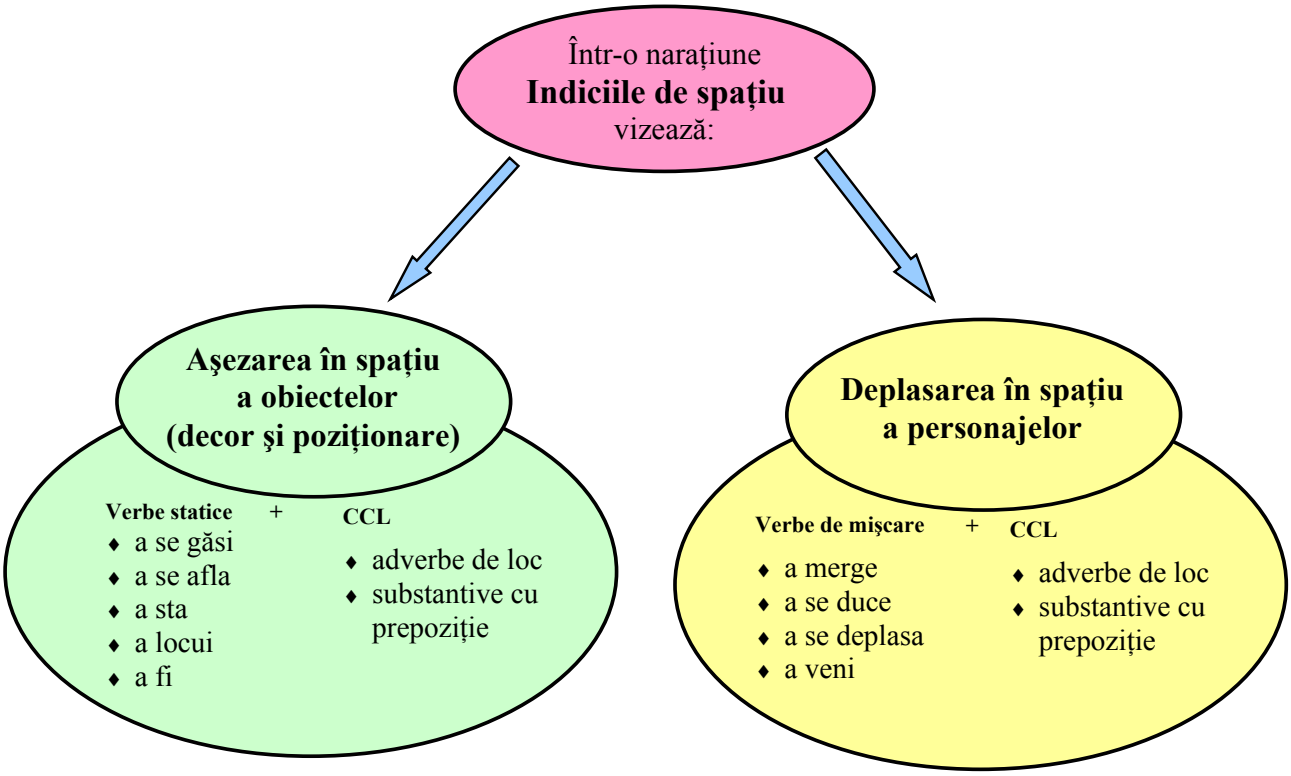
Imaginează-ți că eşti Burbulea, ai 78-83 de ani, te-ai îmbolnăvit şi stai mai mult în casă, la fereastră, privind toată ziua drumul. Într-o zi îl vezi de Grigoraş cu un copil de vreo 7-8 ani de mînă, fiul lui.

Redactează un text pornind de la următoarele repere:

1. Ce-ți aminteşti în legătură cu acel eveniment?
2. Ce emoții trăieşti acum, după vreo 40 de ani, în legătură cu acel eveniment?
3. De ce s-a întîmplat aşa?
4. Ce te-a făcut să procedezi anume aşa?
5. Regreți ceva?
6. Dacă ar fi să te întorci în timp, ce ai face?

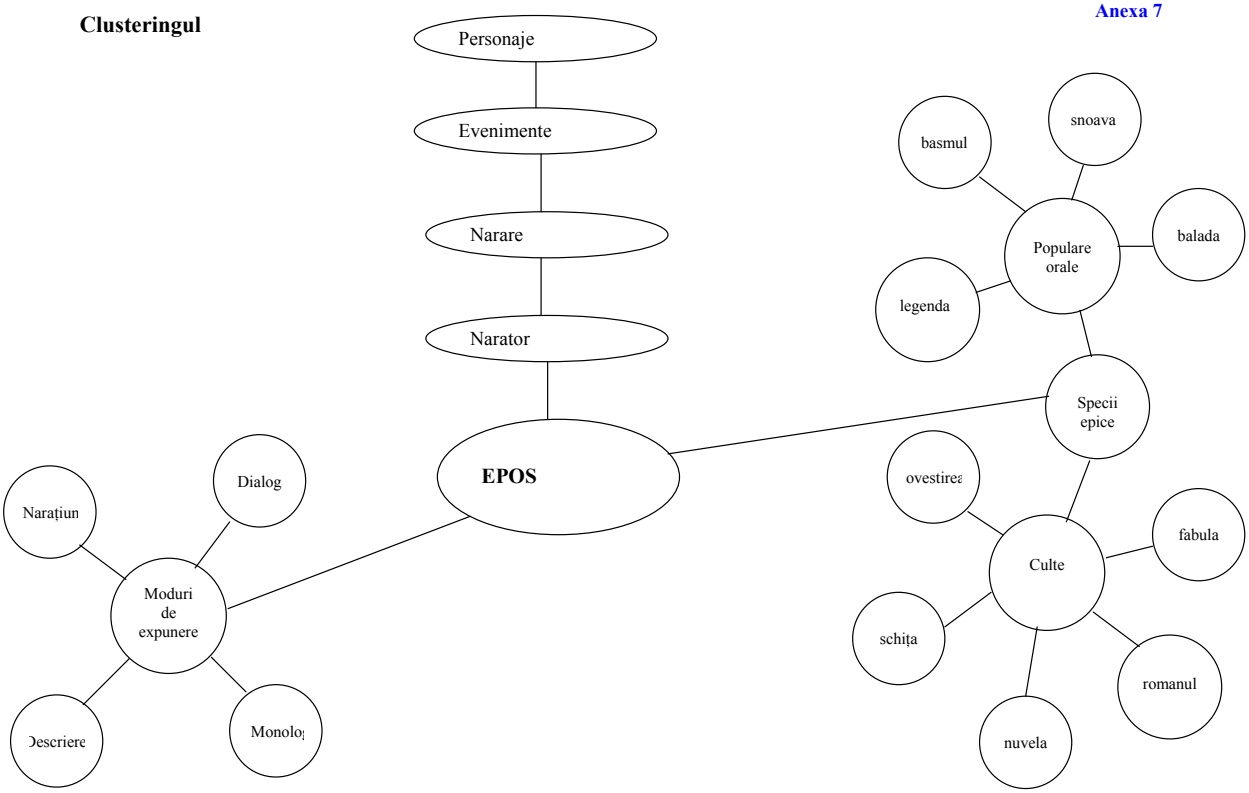
_____
_____
_____
_____
_____

Anexa 6


Într-o narațiune
Indiciile de spațiu
vizează:
Aşezarea în spațiu
a obiectelor
(decor şi poziționare)
Verbe statice
a se găsi
a se afla
a sta
a locui
a fi
+
CCL
adverbe de loc
substantive cu prepoziție
Deplasarea în spațiu
a personajelor
Verbe de mişcare
a merge
a se duce
a se deplasa
a veni
+
CCL
adverbe de loc
substantive cu prepoziție

Clusteringul

Anexa 7

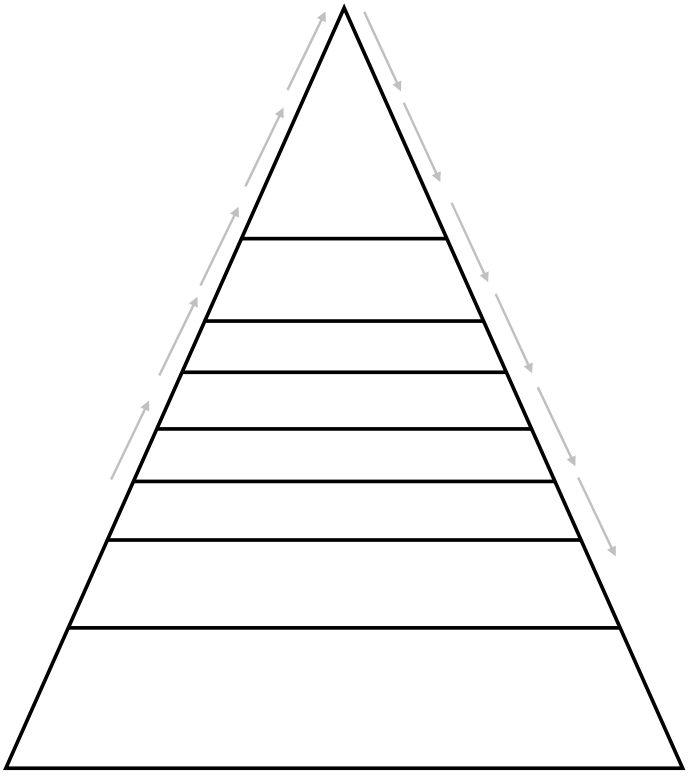


PIRAMIDA ETAPELOR UNEI NARAȚIUNI

Anexa 8

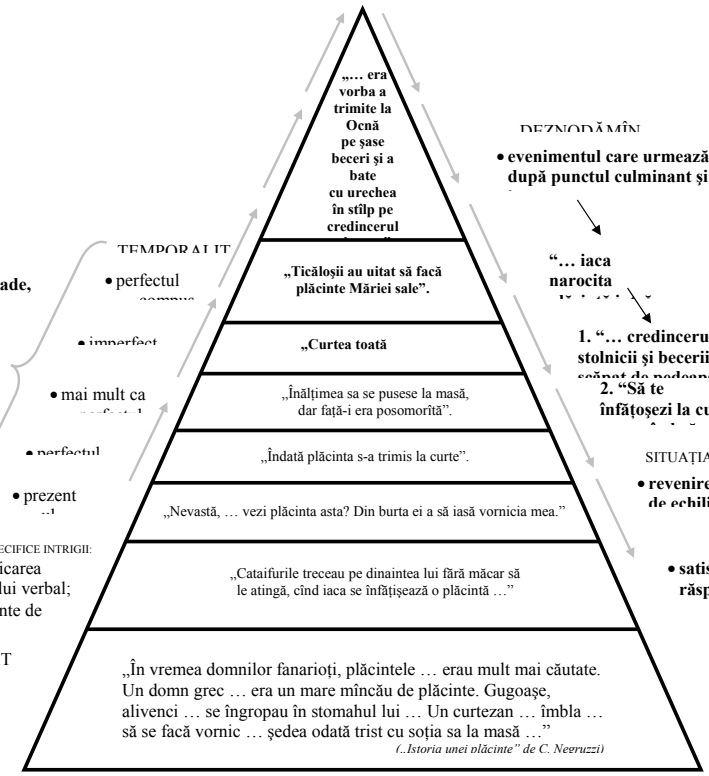
PUNCTUL
CULMINAN

• **situația dificilă.**



PIRAMIDA ETAPELOR UNEI NARAȚIUNI

Anexa 9


„… era vorba a trimite la Ocnă pe șase beceri și a bate cu urechea în stîlp pe credincerul
„Ticăloșii au uitat să facă plăcinte Măriei sale”.
„Curtea toată
„Înălțimea sa se pusese la masă, dar față-i era posomorîtă”.
„Îndată plăcinta s-a trimis la curte”.
„Nevastă, … vezi plăcinta asta? Din burta ei a să iasă vornicia mea.”
„Cataifurile treceau pe dinaintea lui fără măcar să le atingă, cînd iaca se înfățișează o plăcintă …”
„În vremea domnilor fanarioți, plăcintele … erau mult mai căutate. Un domn grec … era un mare mîncău de plăcinte. Gugoașe, alivenci … se îngropau în stomahul lui … Un curtezan … îmbla … să se facă vornic … ședea odată trist cu soția sa la masă …”
(..Istoria unei plăcinte” de C. Neeruzzi)

PUNCTUL CULMINAN
- **situația dificilă.**

DEZNODĂMÂN
- **evenimentul care urmează după punctul culminant și**

“… iaca narocita

1. “… credincerul, stolnicii și becerii au

2. “Să te înfățoșezi la curte

SITUAȚIA FINALĂ:
- **revenirea la starea de echilibru în viața**
- **satisfacția curtezanului răsplătit, care “șăzînd în**

DESFĂȘURAREA ACȚIUNII:
- **unul sau mai multe episoade, relalate într-o anumită ordine;**
- **prezentarea pe larg a**

TEMPORALIT
- perfectul
- imperfect
- mai mult ca
- perfectul
- prezent

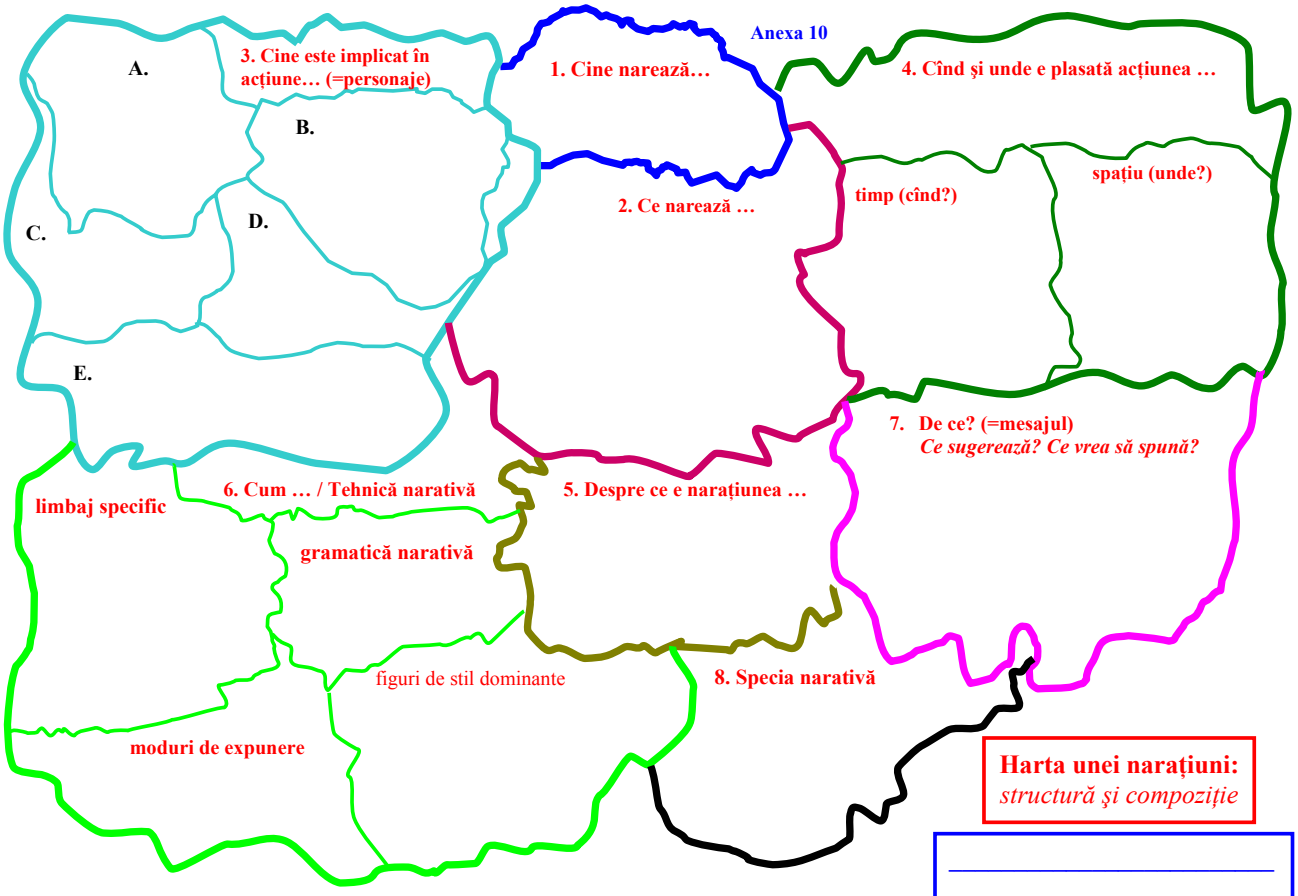
INTRIGA:
- **cauza acțiunii, care declanșează acțiunea;**
- **nodul acțiunii;**

MĂRCI SPECIFICE INTRIGII:
- modificarea timpului verbal;
- elemente de

EXPOZIȚIA:
- **situația inițială;**
- **partea introductivă;**
- **o atmosferă de calm; de echilibru;**
- **cadrul acțiunii:**

TEMPORALIT
ATE

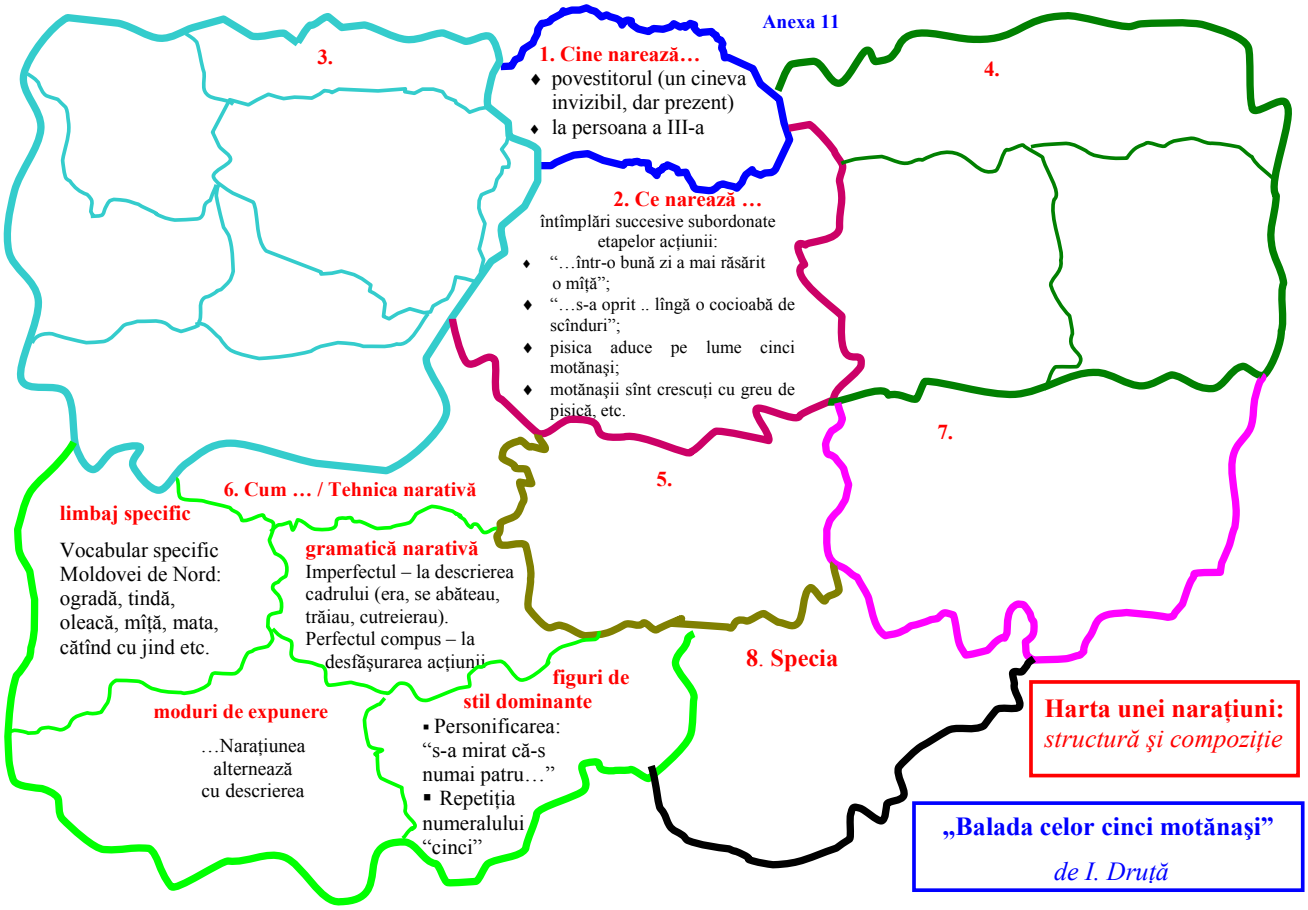
Anexa 10



Harta unei narațiuni:
structură şi compoziție

_____

Anexa 11

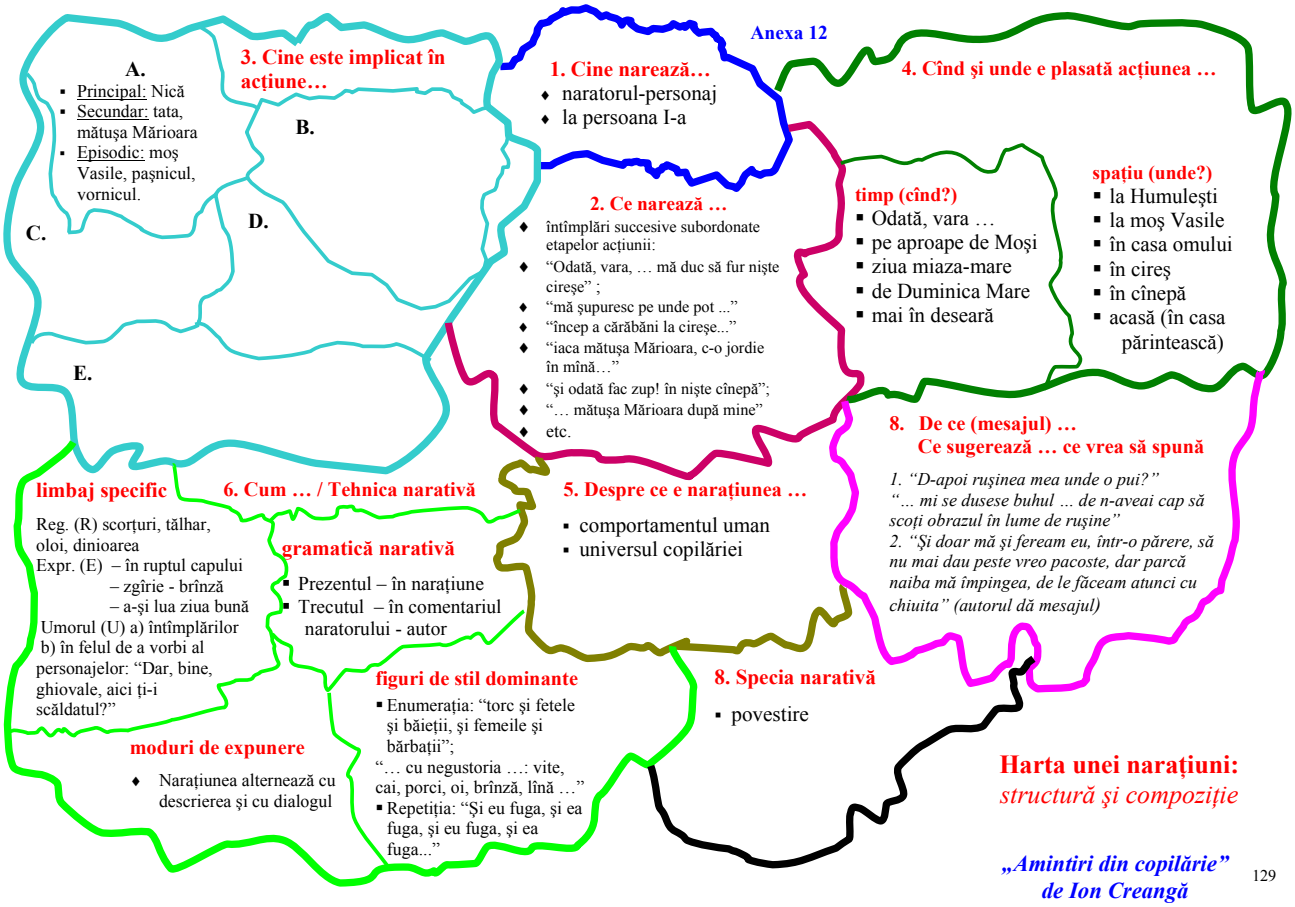

3.
1. Cine narează…
povestitorul (un cineva invizibil, dar prezent)
la persoana a III-a
4.
2. Ce narează …
întîmplări succesive subordonate etapelor acțiunii:
"…într-o bună zi a mai răsărit o mîță";
"…s-a oprit .. lîngă o cocioabă de scînduri";
pisica aduce pe lume cinci motănași;
motănașii sînt crescuți cu greu de pisică, etc.
7.
5.
6. Cum … / Tehnica narativă
limbaj specific
Vocabular specific Moldovei de Nord: ogradă, tindă, oleacă, mîță, mata, cătînd cu jind etc.
gramatică narativă
Imperfectul – la descrierea cadrului (era, se abăteau, trăiau, cutreierau).
Perfectul compus – la desfășurarea acțiunii
8. Specia
figuri de stil dominante
▪ Personificarea: "s-a mirat că-s numai patru…"
▪ Repetiția numeralului "cinci"
moduri de expunere
…Narațiunea alternează cu descrierea

Harta unei narațiuni:
structură şi compoziție

„Balada celor cinci motănaşi"

de I. Druță

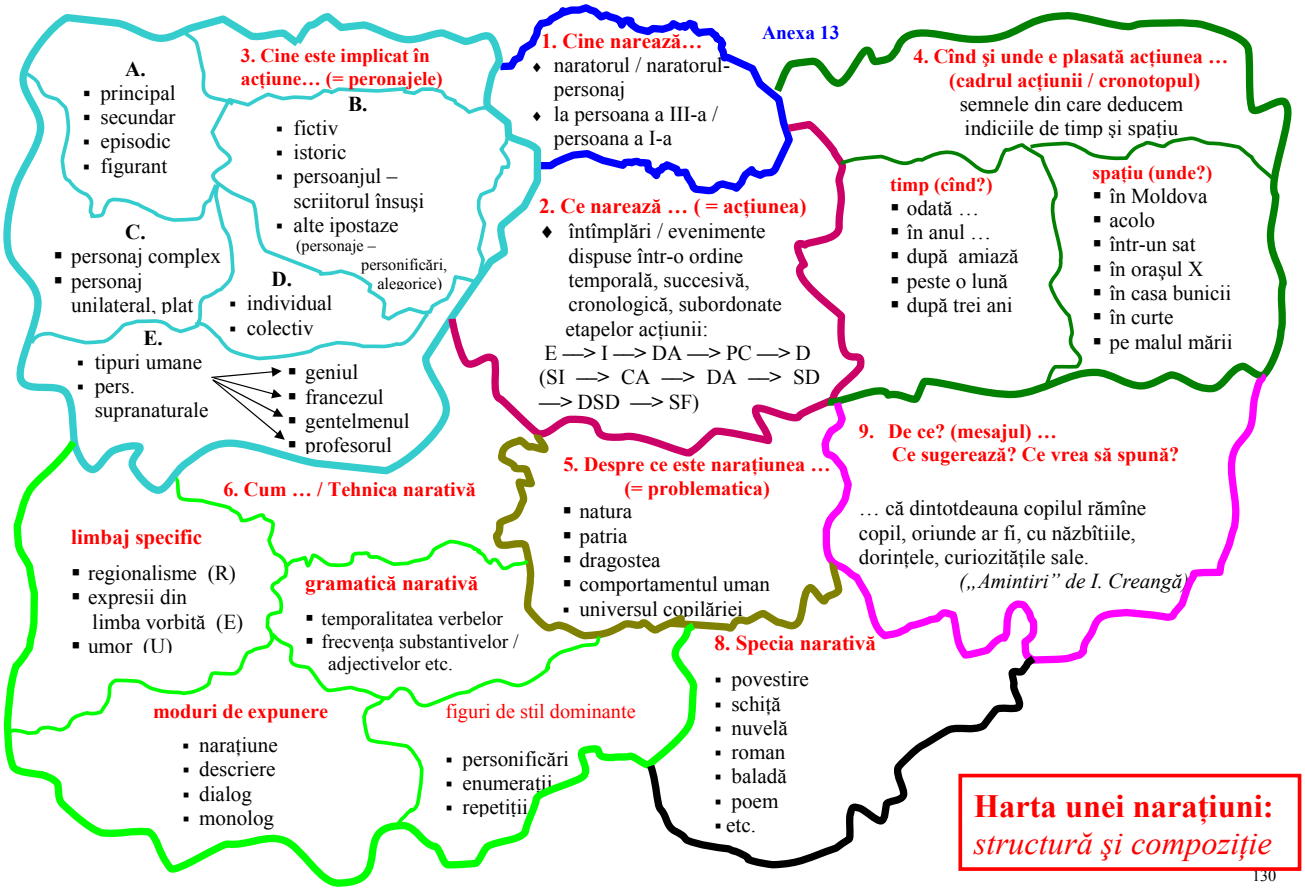
Anexa 12


A.
Principal: Nică
Secundar: tata, mătuşa Mărioara
Episodic: moş Vasile, paşnicul, vornicul.
B.
C.
D.
E.
3. Cine este implicat în acţiune…
1. Cine narează…
naratorul-personaj
la persoana I-a
4. Cînd şi unde e plasată acţiunea …
spaţiu (unde?)
la Humuleşti
la moş Vasile
în casa omului
în cireş
în cînepă
acasă (în casa părintească)
timp (cînd?)
Odată, vara …
pe aproape de Moşi
ziua miaza-mare
de Duminica Mare
mai în deseară
2. Ce narează …
întîmplări succesive subordonate etapelor acţiunii:
"Odată, vara, … mă duc să fur nişte cireşe" ;
"mă şupuresc pe unde pot ..."
"încep a cărăbăni la cireşe..."
"iaca mătuşa Mărioara, c-o jordie în mînă…"
"şi odată fac zup! în nişte cînepă";
"… mătuşa Mărioara după mine"
etc.
8. De ce (mesajul) …
Ce sugerează … ce vrea să spună
1. "D-apoi ruşinea mea unde o pui?"
"… mi se dusese buhul … de n-aveai cap să scoţi obrazul în lume de ruşine"
2. "Şi doar mă şi feream eu, într-o părere, să nu mai dau peste vreo pacoste, dar parcă naiba mă împingea, de le făceam atunci cu chiuita" (autorul dă mesajul)
limbaj specific
Reg. (R) scorţuri, tălhar, oloi, dinioarea
Expr. (E) – în ruptul capului
– zgîrie - brînză
– a-şi lua ziua bună
Umorul (U) a) întîmplărilor
b) în felul de a vorbi al personajelor: "Dar, bine, ghiovale, aici ţi-i scăldatul?"
6. Cum … / Tehnica narativă
gramatică narativă
Prezentul – în naraţiune
Trecutul – în comentariul naratorului - autor
5. Despre ce e naraţiunea …
comportamentul uman
universul copilăriei
figuri de stil dominante
Enumeraţia: "torc şi fetele şi băieţii, şi femeile şi bărbaţii";
"… cu negustoria …: vite, cai, porci, oi, brînză, lînă …"
Repetiţia: "Şi eu fuga, şi ea fuga, şi eu fuga, şi ea fuga..."
8. Specia narativă
povestire
moduri de expunere
Naraţiunea alternează cu descrierea şi cu dialogul

Harta unei naraţiuni:
structură şi compoziţie

„Amintiri din copilărie"
de Ion Creangă

Anexa 13



Harta unei narațiuni:
structură şi compoziție

Test de evaluare inițială **Anexa 14**

clasa a _____ **data _____** _____
Numele, prenumele

În baza textului propus, realizează următorii itemi:

Un sătean se întorcea de la pădure prin mirişte. Cînd era pe la mijlocul lanului, a început o ploaie mare, cum adesea se întîmplă la noi prin iulie. Necăjit, el a deşertat sacul şi s-a adăpostit sub el.

În jur se auzea răpăitul picăturilor măşcate de ploaie. Totul dispărea în şuvoaie de apă tulbure. Cînd colo, zări uimit o prepeliță cu o droaie de puişori ce păşeau cu greu prin mirişte.

Observînd omul, prepelița-mamă a înțeles că sub adăpostirea lui îşi poate salva puişorii şi s-a pornit spre el. Ajunsă alături, s-a pitit fără nici o frică sub sac. Puişorii au dispărut imediat sub aripile mamei, care parcă spunea cu privirea:

- Înțelege-mă, om bun, numai tu îmi poți salva odrastele!

Cînd ploaia a încetat, prepelița şi puişorii au ieşit din adăpost şi au dispărut în miriştea înaltă.

1. *Răspunde în scris, printr-un enunț dezvoltat, unde şi cînd are loc acțiunea:* _____
   _____
   _____

2. *Marchează rsăpunsul corect prin încercuirea literei respective*:

   Tema principală a textului este:
   A. Dragostea de mamă
   B. Atitudinea omului față de natură
   C. Viața unui țăran

3. *Rescrie în succesiunea din text verbele care numesc acțiunile prepeliței.*
   _____
   _____
   _____

4. *Încercuieşte răspunsul corect* :

   Textul dat este:
   A. o snoavă
   B. o fabulă
   C. o povestire
   D. o legendă

5. *Din proverbele propuse, alege şi marchează prin încercuierea literei unul care exprimă mesajul global al textului*:
   A. Bine faci, bine găseşti
   B. Ca să te aperi de fum te arunci în foc
   C. nemulşumitului i se ia darul

6. *Numeşte modurile de expunere utilizate de autor în acest text:*
   _____
   _____
   _____

7. *Rezumă textul în două enunțuri*:
   _____
   _____
   _____

8. *Numeşte personajele în ordinea apariției lor în text:*
   _____
   _____

9. Care este personajul principal?

_____

10. *Prezintă o caracteristică a prepeliței în cinci enunțuri*

_____
_____
_____
_____
_____

11. *Ce ai învățat tu din această povestire?*:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

12. *Comentează asociațiile pe care le-ai putea face cu un alt text citit de tine*

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

13. *Dacă ar fi să organizezi o discuție în baza acestui text, care 3 momentele-ai comenta cu colegii?*

1._____
_____
2 ._____
_____
3 ._____
_____

Axiologia textului

14. Subliniază 3 cuvinte care marchează valorile de bază ale textului.

    1) sănătatea
    2) viața
    3) natura
    4) adevărul
    5) libertatea
    6) frumosul
    7) binele
    8) modestia
    9) dragostea de mamă

15. Comentează în cîte un enunț aceste valori în raport cu mesajul textului.

16. Exprimă-ți părerea despre felul cum a fost realizată narațiunea dată ca text literar, ca măiestrie a scriitorului

17. Dacă ar fi să realizezi un interviu (cu autorul, cu vreun personaj din text, cu vreun profesor, coleg), ce întrebări i-ai adresa în legătură cu textul dat?

I montaj experimental

Test de evaluare finală **Anexa 15**

clasa a _____ **data _____** _____
Numele, prenumele

PARTEA a I-a

În baza textului propus, realizează următorii itemi:

În autobuz

Ion Agârbiceanu trăia atît de retras, încât faptul că – deşi locuiam pe aceeaşi stradă – l-am zărit o singură dată, în autoduz, îl consider un privilegiu al adolescenţei mele.

Iar mirarea mea avea să se transforme în uluire atunci când întîmplarea a făcut să-l întâlnesc.

Ce-i drept, cu greu s-ar fi putut imagina un cadru mai nepotrivit şi mai incredibil siluetei sale severe şi friabile de apostol, ochelarilor săi de la începutull veacului şi bărbii sale ştiute din cărţile de citire de dinainte de război, decît supraaglomeratul autobuz nr.7, cel care – scîrţîind şi gata să se desfacă din încheieturi sub povara călătorilor – lega străzile povîrnite ale dealului Feleacului cu centrul oraşului! Mă suisem cu câteva staţii mai inainte, la capătul liniei, şi eram fericita posesoare a unui loc, atunci când am descifrat, în înghesuiala dintre scaune, spatele aplecat al unui bătrân căruia am vrut să-i cedez locul. Dar bătrînul nu era singur, ci cu o bătrînică, încă şi mai fragilă, şi mai pîlpîitoare decît el, pe care a chemat-o, multumindu-mi în numele ei, să se aşeze. El a rămas în picioare, cu mîna neînchipuit de osoasă, învelită parcă în pergament, încleştată pe spătarul scaunului, cu barba albă şi rară tremurînd uşor deasupra părului, încă mai alb, al soţiei. Atunci l-am recunoscut.

Nu-mi venea să cred: îmi venea să lovesc şi să resping pe cei ce îl împingeau fără să vrea, făcîdu-l să se clatine pe picioare, îmi venea să-i smulg pe toţi de pe scaune şi să le strig: "Nu-l recunoaşteţi? Este Ion Agârbiceanu! Pare de necrezut, dar este Ion Agârbiceanu". Îmi amintesc că am început să plîng de umilinţă şi de descurajare, de neputinţa de a putea oferi cel puţin un loc într-un autobuz scriitorului pe care-l citisem din copilărie şi pe care-l admirasem întotdeauna peste cota stabilită de critică şi peste ierarhiile istoricilor literari. Iar prin sticla tulbure a lacrimilor vedeam perechea aceea de bătrîni modeşti şi severi, slabi, dar încă nedoborîţi, locuitori şi ctitori ai unor vremi de mult revolute, lăsîndu-se duşi de autobuzul acela unde nu-i mai cunoştea nimeni…

Şi iată sosind centenarul. Un important istoric literar mi-a cerut pentru o carte ce urma să omagieze secolul încheiat, o amintire despre scriitorul sărbătorit. Pot oferi oare această unică întîmpalre ca reper pentru viaţa unuia din puţinii clasici pe care i-am cunoscut?

1. *Enumeră 3 caracteristici specifice operei epice prezente în textul dat:* _____
   _____
   _____
   _____
2. Selectează enunţurile care conţin:

   CA (I)_____
   SD (PC)_____
3. Redactează o variantă proprie de DSD (deznodământ) pe care să o plasezi înainte de ultimul alineat.
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
4. Clasifică personajele din text conform importanţei lor într-o naraţiune:
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____

5. Selectează două indicii sugestive în identificarea cadrului temporal al acțiunii:
   _____
   _____
6. Cunoscînd anii de viață ai ambilor scriitori (I. Agârbiceanu, 1882-1963; A. Blandiana, n.1942), determină cu aproximație:
   - deceniul şi secolul evenimentului _____
   - anul în care a fost evocat evenimentul _____
7. Utilizînd cel puțin 3 indicii din text, scrie într-un enunț despre locul/spațiul desfăşurării acțiunii:
   _____
   _____
   _____
   _____
8. Selectează 5 elemente specifice portretului fizic al scriitorului I. Agârbiceanu:
   _____ _____ _____
   _____ _____ _____
9. Comentează semnificația figurilor de stil din fraza subliniată:
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
10. Demonstrează că naratorul povestirii este personaj literar:
    _____
    _____
    _____
11. Comentează relația scriitor-narator-personaj în textul dat:
    _____
    _____
    _____
    _____
12. Demonstrează că autoarea utilizează adecvat cele 4 moduri de expunere:
    _____
    _____
    _____
    _____
13. Comentează în 2 enunțuri comportamentul naratorului personaj redat în fraza care începe cu „mi amintesc că am început să plîng…
    _____
    _____
    _____
    _____
    _____
14. Formulează tema povestirii:
    _____
    _____
    _____
15. Formulează mesajul textului: _____
    _____

PARTEA a II-a

1. Referindu-te la textul dat, formulează 3 întrebări pe care ai putea să le adresezi scriitoarei într-o posibilă întîlnire cu cititorii:

2. Care 3 lucruri importante din acest text le-ai discuta în grup dacă tu ai monitoriza discuția?

3. Formulează 3 întrebări referitoare la text pe care le-ai adresa profesorului

4. Imaginează-ți că tu i-ai oferit locul şi bătrînului, că ai coborît la stația unde cobora şi el, că scriitorul I. Agârbiceanu a intrat în vorbă cu tine. Despre ce ați discutat?

5. Povesteşte în 5 enunțuri despre impresiile proprii asupra acestui text:

6. Dezvoltă semnificația secvenței "locuitori şi ctitori ai unor vremuri de mult revolute, lăsîndu-se duşi de autobuzul acela unde nu-i mai cunoştea nimeni…":

7. Ce ai învățat tu din această povestire?:

8. Comentează asociațiile pe care le-ai putea face cu un alt text citit de tine:

PARTEA a III-a

1. Redactează un eseu pe tema “Admir scriitorul (scriitorii) ale cărui (ale căror) cărți mi-au marcat copilăria:

PARTEA a IV-a

Axiologia textului

1. Subliniază 3 dintre valorile de bază promovate de textul „În autobuz” de Ana Blandiana

   1) adevărul
   2) fericirea
   3) cartea
   4) dreptatea
   5) libertatea
   6) modestia
   7) bunul simț
   8) binele
   9) frumosul

2. Comentează în cîte un enunț aceste valori în raport cu mesajul textului.

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

3. Exprimă-ți părerea despre felul cum a fost realizată narațiunea dată ca text literar, ca măiestrie a scriitorului

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

4. Dacă ar fi să realizezi un interviu (cu autorul, cu vreun personaj din text, cu vreun profesor, coleg), ce întrebări i-ai adresa în legătură cu textul dat?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

Test de evaluare finală

Anexa 16

clasa a _____ **data _____** _____
Numele, prenumele

PARTEA a I-a

În baza textului propus, realizează următorii itemi:

Într-o dimineață sticloasă de ianuarie (1917), cînd şcoala se închisese pentru că nu mai avea lemne, am plecat cu întreaga ceată să ne dăm cu săniuța la Dealul Mitropoliei. Am ajuns repede, pentru că ne întreceam unul pe altul. De acolo, de pe deal, se vedea toată Valea Plîngerii, dar aşa cum n-am mai văzut-o niciodată de atunci – de sus, de pe parapet, părea o pantă de schi. Dar nu îndrăzneam s-o coborîm cu săniuțele şi ne mulțumeam să ne dăm drumul de sus, de lîngă clopotniță, pe strada lungă uşor curbată, aproape pustie.

Urcam apoi cu săniuța în spate şi, ca să nu riscăm să ne lovească cei care coborau vertiginos la vale, umblam pe margini, prin troiene. După cîteva ceasuri, am început să simt o mîncărime în labele picioarelor, şi, pentru că nu mă puteam scărpina, mă loveam uşor cu gheata. Dar mîncărimea ajunsese insuportabilă şi atunci mă călcam singur, cu toată greutatea, cînd pe un picior, cînd pe celălalt.

Am ajuns acasă spre seară, extenuat, lihnit de foame şi aproape nemaisimțindu-mi picioarele. Mama îmi pregătise o pedeapsă exemplară, dar, cînd m-a văzut în ce hal eram, a amînat-o. numai după ce m-am descălşat şi-a dat seama că-mi degeraseră picioarele. Pielea crăpase, însîngerată, şi pe alocuri fusese smulsă o dată cu ciorapul. Degetele erau vinete şi, de cum mă apropiasem de sobă, mîncărimile reîncepuseră cu atîta virulență, încît una din mătuşi a trebuit să mă țină de mîini ca să nu mă scarpin pînă la sînge. Doctorul familiei era bătrîn şi locuia destul de departe.

Mama zărise de curînd placa unei doctorițe foarte aproape de noi, pe Bulevardul Domniței. S-a îmbrăcat repede şi curînd s-a întors cu ea. Domnişoara Buttu abia îşi luase doctoratul şi era pe atunci medic la Spitalul Colțea. S-a încruntat cînd mi-a văzut picioarele. A cerut un lighean cu zăpadă, a îngenuncheat în fața mea şi a început să-mi frece labele şi tălpile. Gemeam de durere, dar a continuat să mă frece cu zăpadă pînă ce degetele au început să sîngereze de-a binelea. Dimineața, operația aceasta a făcut-o mama. Nu mai aveam voie să mă apropii de sobă şi stăteam în fundul patului, cu picioarele bandajate. Cineva de-al casei se afla totdeauna lîngă mine, nu cumva să mă scarpin sau să mă apropii de sobă.

Aşa m-am lecuit de sănuiță şi poate de aceea nu m-au ispitit, mai tîrziu, sporturile de iarnă. Mama m-a iertat.

(La săniuş)

1. Textul aparține genului: _____, fiindcă_____
   _____
   _____
   _____
2. Identifică elementele subiectului:
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____
3. Clasifică personajele din text conform importanței lor într-o narațiune:
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____
   _____ _____
4. Cînd şi unde îşi plasează autorul evenimentele:
   _____
   _____
   _____
5. Comentează semnificația epitetului din prima fraza:
   _____
   _____

6. Comentează alternanța aspectelor de trecut utilizate în text:
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
7. Înlocuind imperfectul cu perfectul compus din primul enunț, alineatul doi, comentează ce se schimbă în esența narațiunii din acest segment.
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
8. Întroduce o descriere a iernii geroase, care s-ar potrivi după alineatul întîi:
   _____
   _____
   _____
   _____
9. Alcătuieşte un dialog din 4 replici care ar fi putut să aibă loc între 2 din personajele din acest text şi indică locul potrivit în care ar putea fi plasat.
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
10. Povestirea se înscrie la tema: _____
    _____
11. Formulează mesajul textului:_____
    _____
    _____
12. Extrage din text 5 elemente de portret ale personajului principal._____
    _____
    _____
    _____
    _____

PARTEA a II-a

1. Referindu-te la textul dat, formulează 3 întrebări pe marginea acestui text, pe care le-ai adresa profesorului:

2. Care 3 lucruri importante din acest text le-ai discuta în grup, dacă ar trebui să monotorizezi tu discuția?

3. Imaginează-ți: într-o discuție, un coleg al tău afirmă că mama trebuia totuşi să-l pedepsească pe băiat. Răspunde-i prin 2-3 enunțuri susținându-ți opinia contrară.

4. Formulează-ți atitudinea proprie față de acest personaj.

5. Care e atitudinea naratorului față de personajul-copil?

6. Ce ai învățat tu din această istorioară?

7. De ce scriitorul îşi aminteşte, peste o jumătate de veac, de acestă întîmplare?

8. Comentează asociațiile pe care le-ai putea face cu un alt text citit de tine (afinitățile acestui text cu altele). :

9. Recomandă printr-o secvență de scrisoare această povestire unui coleg / prieten / frate / soră etc.

10. Peste 10 ani, copilul din povestire devine un tînăr de succes în țara lui. Ce crezi că a devenit, prin ce s-a făcut renumit, în ce domeniu s-a afirmat. .

PARTEA a III-a

2. Continuă eseul: “Aş vrea să citesc cartea din care a fost extras acest fragment pentru că …”.

PARTEA a IV-a

Axiologia textului

1. Subliniază 3 dintre valorile de bază promovate de textul „La săniuş” de Mircea Eliade

   1) adevărul
   2) frumosul
   3) sănătatea
   4) ascultarea (bunul simț)
   5) binele
   6) sentimentul de familie
   7) libertatea
   8) politețea
   9) viața

2. Comentează în cîte un enunț aceste valori în raport cu mesajul textului.

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

3. Exprimă-ți părerea despre felul cum a fost realizată narațiunea dată ca text literar, ca măiestrie a scriitorului

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

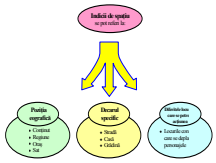
4. Dacă ar fi să realizezi un interviu (cu autorul, cu vreun personaj din text, cu vreun profesor, coleg) ce întrebări i-ai adresa în legătură cu textul dat?

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

PROIECT DE LECȚIE

Anexa 17

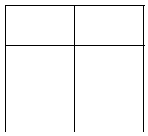
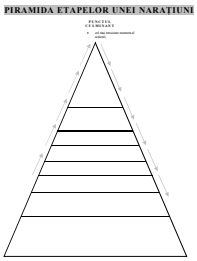
Tipul: ***Lectie de asimilare a cunoştinţelor***
Subiect: ***Indiciile de spațiu în textul epic***
Clasa: ***a VI-a***

Etape	Obiective operaționale	**Conținuturi**	Tehnologie		
			Sarcini	Tel	
1. Moment organizatoric					
2. Reactualizarea cunoştinţelor	Elevii vor fi capabili: **OO$_1$** să formuleze noțiunea de indicii de spațiu într-un text narativ	Ion Agârbiceanu "Întîiul drum" Indiciile de spațiu în textul epic	**S$_1$:** Reamintiți-vă noțiunea de indicii de spațiu şi fixați cîteva idei. **S$_2$:** Comentați necesitatea indiciilor de spațiu în delimitarea cadrului acțiunii într-o narațiune.	Evocare, d grup; Comentari	
3. Comunicarea noilor cunoştinţe	**OO$_2$** să clasifice indiciile de spațiu dîntr-un text literar conform poziționării obiectelor în spațiu.		**S$_1$:** La ce se pot referi indiciile de spațiu într-un text narativ? **S$_2$:** Desenați şi completați "bolurile"	Dialog. 	

	OO$_3$ să identifice într-un text concret verbele adecvate indiciilor de spațiu.		**S$_1$:** Ce înțelegeți prin verbe statice și verbe de mișcare? **S$_2$:** Desenați și completați "bolurile" **S$_3$:** Realizați exercițiul 6, p.90 din manual	Dialog. Activitate independe	
4. Concluzii și realizarea feedback-ului	**OO$_4$** să demonstreze în 5 enunțuri necesitatea studierii indiciilor de spațiu în propria formare.		**S$_1$:** Demonstrați necesitatea studierii indiciilor de spațiu în propria formare". **S$_2$:** Identificați în filmele vizionate, scene care surprind aspecte de spațiu și comentați rostul lor. Asociații cu cele din operele epice studiate.	Dialog–eu	
5. Tema pentru acasă			Selectați indiciile de spațiu dintr-o pagină din cartea pe care o citeşti la moment.		

PROIECT DE LECȚIE **Anexa 18**

Tipul: ***Lectie mixtă***
Subiect: ***Etapele acțiunii în textul epic***
Clasa: ***a V-a***

Etape	Obiective operaționale	Conținuturi	Tehnologie		
			Sarcini		
1. Moment organizatoric					
2. Reactualizarea cuoștințelor	Elevii vor fi capabili: **OO_1** să identifice verbele de acțiune ale personajului principal dintr-un text dat.	Narațiunea "Balada celor cinci motănaşi" de I. Druță Etapele acțiunii	**S_1:** Selectați din fiecare pasaj marcat în text şi plasați pe 2 coloane verbele de acțiune ale pisicii şi verbe care numesc starea, existența, un act de reflecție etc.	P 	
3. Comunicarea noilor cunoştințe	**OO_2** să definească noțiunile de etape ale acțiunii într-o narațiune.		**S_1:** Analizați desenul de la exercițiul 2, § 2 (pag. 57, Manualul de l. română pentru cl. a V-a) pentru a deduce ierarhizarea ascendentă a acțiunilor într-o narațiune. **S_2:** Studiați noile noțiuni (de etape ale acțiunii) ce însoțesc desenul. **S_3:** Reproduceți în perechi noțiunile respective.		

4. Formarea priceperilor şi deprinderilor	**OO_3** să identifice etapele acţiunii într-un text epic dat.		**S_1:** Recitiţi primele trei alineate şi răspundeţi la următoarele întrebări: Despre cine este vorba? Unde are loc acţiunea? Cînd se desfăşoară acţiunea? **S_2:** Plasaţi răspunsurile în primul segment al "piramidei" (SI). **S_3:** Găsiţi alineatul care sugerează că în viaţa pisicii a intervenit o schimbare importantă şi rescrieţi-l în a II-a secvenţă. **S_4:** Enumeraţi şi fixaţi în secvenţele din "piramidă" întîmplările din povestire în ordinea lor cronologică. **S_5:** Identificaţi secvenţa de text în care se conţine situaţia cea mai dificilă a pisicii, cel mai intensionant moment al acţiunii şi completaţi segmentul de vîrf al "piramidei".	Com "pira pas	

			S_6: Din care enunț al textului se desprinde depășirea situației dificile. Fixați răspunsul pe partea laterală a "piramidei". **S_7:** Recitiți alineatul despre revenirea pisicii la cocioaba veche. Ce legătură are finalul povestirii cu situația inițială.		
5. Concluzii şi realizarea feedback-ului	**OO_4** să demonstreze prin argumente convingătoare necesitatea studierii etapelor acțiunii în propiria formare a elevilor.		**S_1:** De ce e nevoie să cunoaştem etapele unei naraţiuni? Argumentați.	Dez	
6. Tema pentru acasă			Citiți independent o povestire şi completaţi Piramida etapelor naraţiunii.		

PROIECT DE LECȚIE **Anexa 19**

Tipul: ***Lectie de sistematizare şi recapitulare***
Subiect: ***Elementele distinctive ale textului epic***
Clasa: ***a V-a***

Etape	Obiective operaționale	Conținuturi	Tehnologie		
			Sarcini		
1. Moment organizatoric					
2. Recapitulare şi sistematizare	Elevii vor fi capabili: **OO$_1$** să enumere în mod independent elementele distinctive ale unui text epic. **OO$_2$** să atesteze în mod independent elementele epice într-un text literar dat.	Elementele distinctive ale textului epic.	**S$_1$:** Revedeți la p.83-93 din manual elementele specifice ale unei narațiuni. **S$_2$:** Revedeți conspectul reper şi reformulați noțiunile de: - Autor - Narator - Personaj - tipuri de personaje **S$_3$:** Recapitulați în perechi noțiunile respective. **S$_1$:** Studiați imaginea *Harta unei narațiuni* şi discutați în grup despre cum ar putea fi completată pornind de la fragmentul "La cireşe" de Ion Creangă. **S$_2$:** Completați Harta narațiunii fragmentului studiat.	Cons Poste narat 	

3. Concluzii şi realizarea feedback-ului	**OO_3** să demonstreze prin argumente congingătoare rolul "Hărții unei narațiuni" în studierea textului literar epic.		**S_1:** Enumerați cel puțin 3 avantaje ale tehnicii date în studierea operei epice. **S_2:** Argumentați unul din avantajele enunțate.		
4. Tema pentru acasă			Citiți o narațiune de I.Druță şi completați "Harta unei narațiuni" după modelul anterior.		

PROIECT DE LECȚIE

Anexa 20

Tipul: ***Lectie de formare a priceperilor şi deprinderilor***
(formarea abilităților de lectură, interpretare şi producere de text)
Subiect: ***Modalități specifice de argumentare a textului epic în balada „Alexandru refuzîna***
de Şt. A. Doinaş. ***Codul de valori al baladei.***
Clasa: ***a VII-a***

Etapele lecției	Obiective operaționale	Conținuturi	Tehnologie	
1.Momentul organizatoric				
2. Consolidarea cunoştințelor (Reactualizare)	**OO_1** Să redefinească independent elementele specifice ale textului epic	Elementele specifice ale textului epic	S_1 Construiți în mod independent lis elementelor specifice textului na S_2 Confruntați listele în grup, apoi v revenind la portofoliu.	
3. Activități de formare a priceperilor şi deprinderilor	**OO_2** Să atesteze elementele specifice baladei culte	Elementele specifice ale baladei culte	S_1 Naratorul în baladă (populară / cu naratorul în povestire. (Dialog eu S_2 Dispunerea etapelor acțiunii într- şi într-o baladă cultă. S_3 Coordonate spațial – temporale î S_4 Personajul baladesc: construct şi S_5 Artă narativă în balada cultă.	

	OO_3 Să identifice codul de valori ale unui text literar dat	Codul de valori al baladei "Alexandru refuzînd apa" de Şt. A. Doinaş	S_1 Identificarea tipurilor de valori (conspectul - reper) S_2 Identificarea trăsăturilor / situa aspectelor purtătoare de valori. (I S_3 Comentarea unor valori din te	
4. Concluzii şi realizarea feedback-ului	**OO_5** Să interpreteze într-o formulă proprie semnificaţia unei secvenţe de text epic. **OO_5** Să argumenteze starea afectivă poslectorală faţă de textul citit, utilizînd 1-2 exemple concrete.		S_1 Atestarea şi decodificarea figu S_2 Identificarea şi comentarea val text. S_1 Dialog profesor-elevi – sentimentele autorului faţă dat. – sentimentele noastre în rapo – aprecierea baladei ca text l comparaţie cu alte texte ep	
5. Tema pentru acasă.			Citiţi balada lui Şt. A. Doinaş "M colţi de argint" şi identificaţi trăsă completînd harta compoziţională lista de valori a textului.	

Teste de evaluare formativă

(clasa a VI-a, Schița "D-l Goe..." de I.L. Caragiale)

data _____ _____

Numele, prenumele

A

1. Indiciile de spațiu se pot referi la:

_____ _____

_____ _____

2. Definește noțiunea de schiță

_____

_____

3. Enumeră trei titluri de schițe din creația lui I.L. Caragiale

_____

_____

B

1. Modurile de expunere într-o narațiune sînt :

_____ _____

_____ _____

2. Enumeră 7 sinonime ale verbului "a zice" care pot însoți replicile unui dialog dintr-o narațiune:

_____ _____

_____ _____

3. Prin dialog, personajele își dezvăluie:

_____

_____

4. Comentează în 2 enunțuri rolul dialogului în comunicare:

_____

_____

C

(clasa a V-a,Portretul literar "Mihai Viteazul" de N. Bălcescu, fragment)

1. Într-o narațiune indiciile importante pentru fixarea cadrului acțiunii sînt:

_____

_____

2. Portretul literar prezintă

_____

_____

3. Enumeră tipurile de portrete literare

_____

_____

4. Portretul individual se referă la

_____

_____

5. Portretul colectiv oferă imaginea

_____

_____

6. Comentează rolul portretului în comunicare

_____

_____

I montaj experimental (clasa experimentală)

Anexa 22

Numele, prenumele elevului	Criteriul I						Criteriul II						Criteriul III						Criteriul IV					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1. Armasari Carolina	2	5	1	3	2	4	1	3	1	3	1	3	2	3	1	3	3	4	2	5	1	2	2	3
2. Bagrinovschi Ion	1	4	1	4	1	4	1	3	1	2	1	2	0	2	1	3	3	4	1	2	1	1	2	3
3. Bălteanu Ion	2	4	1	4	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	2	4	1	3	1	2	1	3
4. Barbulat Iulian	3	8	2	3	4	4	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	4	5	2	5	1	3	2	4
5. Belevici Artemie	2	7	3	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	5	2	5	1	3	3	4
6. Burcă Beatrice	3	8	3	4	3	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	2	3	1	3	1	2
7. Buşmachin Marina	4	8	2	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	5	3	5	1	2	2	4
8. Caminschi Marin	3	6	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	3	2	4	1	2	1	3
9. Casapciuc Tatiana	6	8	3	4	4	4	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	5	5	4	5	1	3	3	5
10. Căuş Daniel	6	8	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	5	2	3	4	5
11. Cerbu Eugen	2	4	1	2	2	3	1	3	1	3	1	3	1	2	2	3	2	5	2	4	0	2	1	3
12. Ciornîi Vladlen	3	7	2	4	2	4	1	2	1	2	1	2	2	2	1	3	1	3	1	3	0	1	1	2
13. Chiroşca Alina	2	7	1	4	2	4	1	2	1	2	1	2	1	3	2	2	3	5	1	3	1	3	1	3
14. Ciutac Liliana	2	5	0	2	1	4	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	1	3	2	4	1	2	1	3
15. Cojocaru Vasile	4	7	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	2	4	1	3	2	4
16. Colac Costel	2	7	1	4	2	4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	2	3	1	3	1	1	1	3
17. Covalciuc Vitalie	2	6	1	3	2	4	1	3	1	3	1	3	1	2	2	2	1	3	1	3	1	2	2	3
18. Cozlova Xenia	2	5	0	2	1	4	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	1	1	1	2	0	1	0	2
19. Dolghii Xenia	5	7	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	1	3	1	3	1	3
20. Doschinescu Petru	3	7	2	4	3	4	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	5	2	5	1	3	2	5
21. Efros Constanța	7	8	4	4	4	4	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	5	5	3	5	1	3	5	5
22. Feghiu Petru	5	8	4	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	5	4	5	1	3	3	5
23. Martînov Andrei	4	8	2	4	3	4	1	3	1	3	1	3	2	3	2	1	2	5	2	3	1	3	2	4
24. Maslo Daniel	3	6	2	4	2	4	1	2	1	2	1	2	2	2	2	3	1	5	1	3	1	2	1	2
25. Matei Chiril	3	4	1	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	3	1	2	1	2	0	2
26. Mogîldea Cristian	3	3	1	2	2	4	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	1	5	1	3	1	2	1	3
27. Mogîldea Cristina	6	8	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	5	5	5	2	3	5	5
28. Morari Alina	2	5	2	4	2	4	2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3
29. Moraru Alexandru	0	7	1	4	1	4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	2	0	3	1	2	1	3
30. Ostrovan Vlad	2	5	2	4	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	1	2	1	1	1	2	1	2
31. Petrovschi Mihaela	4	8	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	5	3	4	1	3	2	4
32. Popovici Daniela	4	8	2	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	4	3	5	1	3	2	4
33. Scutaru Nicoleta	4	8	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	5	3	5	1	3	2	4
34. Şupac Daniela	1	5	0	3	0	3	1	2	1	2	1	2	0	2	1	1	0	3	0	0	1	1	0	3
35. Tofan Mihaela	6	8	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	4	5	1	3	4	5
36. Tomaşenco Cristi	2	6	1	3	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	2	5	1	3	2	4
37. Vecvert Daniela	4	8	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	5	2	4	1	3	3	5
38. Vlădicescu Maria	4	5	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	4	5	1	3	3	4
39. Zagorodnîi Doru	3	8	2	4	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	5	2	4	1	3	2	4
40. Zghibarță Alina	6	8	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	5	3	5	1	3	3	4
Media	**3,30**	**6,55**	**1,90**	**3,55**	**2,58**	**3,78**	**1,68**	**2,58**	**1,68**	**2,53**	**1,68**	**2,53**	**1,70**	**2,70**	**1,95**	**2,73**	**2,55**	**4,08**	**2,03**	**3,75**	**0,98**	**2,43**	**1,90**	**3,55**

I montaj experimental (clasa de control)

Anexa 23

Numele, prenumele elevului	Criteriul I						Criteriul II						Criteriul III						Criteriul IV					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1. Aramă Alisa	6	5	4	3	4	4	3	1	3	1	3	1	2	2	3	0	5	5	1	2	1	0	3	3
2. Babără Radu	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0
3. Baldovici Aneta	3	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	5	4	3	3	1	1	5	3
4. Bălţeanu Roman	2	3	1	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	1	3	3
5. Beşliu Cristian	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	0	1	1
6. Bîcu Cristian	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	0	2	2	1	1	4	3
7. Bordeniuc Anastasia	5	3	3	2	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1
8. Botnari Ilona	2	3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	0	3	4	3	2	1	1	2	2
9. Bujag Ana	3	3	2	1	3	4	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	4	4	3	4	1	0	4	3
10. Buţu Victoria	2	3	1	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	3	1	1	1	1	0	3	3
11. Casian Marina	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2
12. Casian Mihai	0	0	0	0	1	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
13. Cubutaev Stela	7	4	4	2	4	4	3	2	3	1	3	1	3	2	2	3	4	4	4	3	2	1	5	3
14. Dermenji Ariana	2	4	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	0	3	2	3	3	1	0	2	2
15. Frunză Alina	2	3	2	0	2	2	1	1	1	1	1	1	2	0	2	0	2	1	1	0	1	0	2	2
16. Gaibu Sergiu	2	2	1	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
17. Garaz Daniela	3	4	2	2	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2	3	1	4	2	3	2	1	0	4	3
18. Gurduza Eugen	1	1	1	2	3	0	1	2	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
19. Lupaşco Petru	1	2	1	1	2	2	1	2	1	0	1	0	1	0	1	1	2	1	2	1	1	0	0	0
20. Margarint Iulia	3	3	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	0	2	1	1	1	1	1
21. Martînov Radion	1	0	1	1	2	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	2	2
22. Mititelu Daniela	4	3	3	1	4	4	2	2	2	0	2	0	2	1	2	1	3	3	2	2	1	1	2	2
23. Musteaţă Ecaterina	3	3	2	2	3	3	3	2	3	1	3	1	3	1	2	2	5	5	3	1	1	0	3	3
24. Oleinic Alexandru	4	4	2	2	4	4	2	0	2	0	2	0	1	1	2	1	3	2	4	2	1	1	2	3
25. Rozmeriţă Aliona	4	5	3	2	3	0	2	2	2	0	2	0	2	1	2	1	3	2	2	2	1	0	2	2
26. Sadovici Olga	6	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	5	3	4	2	1	0	3	3
27. Scurtu Olga	6	5	3	1	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	1	4	3	4	1	1	1	2	2
28. Sîrf Nicolae	1	2	1	1	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
29. Slivca Virginia	4	4	3	2	3	3	2	2	2	0	2	0	2	1	2	2	3	1	3	1	1	0	2	2
30. Soltan Victor	2	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	0	1	0	3	3
31. Stamatin Valeria	3	3	2	1	3	0	2	2	2	1	2	1	2	1	3	1	4	1	3	4	1	0	1	1
32. Talmaci Creta	2	1	2	0	2	4	1	1	1	0	1	0	2	1	2	2	2	3	2	1	1	0	1	1
33. Tanasiev Vladislav	0	1	0	1	1	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0
34. Terman Sergiu	3	3	2	1	2	3	1	2	1	0	1	0	2	1	2	1	2	2	2	1	1	0	2	1
35. Trocin Marina	7	6	4	1	4	2	3	2	3	1	3	1	3	3	2	3	5	2	5	1	2	1	4	5
36. Ursu Cristina	4	4	2	3	3	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	4	3	2	1	1	0	2	2
37. Vatamaniuc An-sia	5	5	3	3	4	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	0	3	3
38. Viziri Alexandru	2	2	1	2	2	3	1	0	1	0	1	0	1	1	1	2	1	0	1	3	1	0	2	0
39. Zbirnea Alexei	6	6	4	5	4	4	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1	4	3	2	1	3	3
Media	**3,05**	**2,95**	**1,97**	**1,49**	**2,62**	**2,33**	**1,72**	**1,59**	**1,69**	**0,90**	**1,69**	**0,90**	**1,74**	**1,18**	**1,85**	**1,05**	**2,72**	**1,87**	**2,15**	**1,46**	**1,03**	**0,38**	**2,23**	**1,92**

Al II-lea montaj experimental (clasa experimentală)

Anexa 24

Numele, prenumele elevului	Criteriul I						Criteriul II						Criteriul III						Criteriul IV					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1. Anisei Inga	6	8	3	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	4	5	3	5	1	3	3	5
2. Antoci Corina	5	8	3	4	3	4	2	2	2	2	2	2	1	3	2	3	4	5	4	5	1	3	3	5
3. Babin Cezar	6	8	3	4	3	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	5	3	5	1	3	3	5
4. Badâr Cătălina	4	8	2	4	3	4	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	4	5	3	5	1	2	3	5
5. Barcari Anastasia	3	7	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3	3	5	2	5	1	3	4	4
6. Belostecinic Felicia	8	8	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	5	4	5	2	3	3	5
7. Bodean Victoria	4	7	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	5	1	3	1	3
8. Brînzilă Cristina	5	8	3	4	4	4	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	5	5	4	5	1	3	3	5
9. Bulat Corina	4	7	2	3	3	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	4	2	5	1	2	2	4
10.Climaşevschi Dorina	6	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	4	5	1	3	3	5
11. Cuciuc Irina	4	8	3	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	4	3	5	1	3	4	5
12. Dandara Otilia	7	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	5	5	4	5	1	3	3	5
13. Diavor Constantin	4	8	2	4	3	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3	4	5	3	5	1	2	1	4
14. Dumneanu Al-dru	4	5	2	3	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	5	2	5	2	3	2	4
15. Fală Valeria	7	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	5	5	2	3	5	5
16. Garmaniuc Irina	2	4	1	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2	1	3	1	1	1	2
17. Gavriliță Nicoleta	7	7	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	4	1	2	1	4
18. Ghervas Lucian	5	7	2	3	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	4	2	5	1	3	2	4
19. Grăchilă Mirela	3	7	1	3	2	4	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	1	3	2	4	1	2	1	3
20. Hodorogea Dana	7	7	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	5	5	4	5	1	3	2	4
21. Jîmbei Marcel	2	3	0	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	5	1	2	1	3
22. Melnicenco Ana	7	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	5	5	5	5	2	3	5	5
23. Pântea Sergiu	6	8	3	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	3	5	1	3	3	5
24. Petrea Dan	2	5	1	3	1	3	1	2	1	2	1	2	1	3	2	3	2	3	1	3	1	1	1	2
25. Pîrcălab Daniel	2	4	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	0	1	1	1	0	1
26. Popovici Mihai	4	6	2	3	2	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	5	2	5	1	2	2	4
27. Potînga Victor	5	8	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	5	1	3	3	5
28. Reniță Sorenela	5	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	4	5	2	3	3	5
29. Secrieru Vasile	3	7	1	2	2	4	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3	3	3	2	4	1	2	1	3
30. Şontea Mihai	3	7	1	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	2	3	3	3	1	2	1	3	1	3
31. Strâmbeanu Vanesa	2	6	2	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	5	2	5	1	3	2	4
32. Stratan Dan	5	8	3	4	4	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	3	5	1	3	3	5
33. Tătaru Carolina	5	8	3	4	3	4	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	4	5	3	5	1	3	3	4
34. Tulpan Mirela	3	6	2	4	2	4	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	4	2	4	1	2	1	4
35. Ţurcanu Tudorel	3	7	1	3	2	4	1	2	1	2	1	2	2	3	2	2	2	2	1	3	1	3	1	4
36. Ţurcan Valeria	8	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	4	5	2	3	5	5
37. Ungureanu Sergiu	6	7	2	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	4	5	3	5	1	2	2	4
38. Vasiliţa Alexandru	2	5	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	4	3	4	1	2	2	4
39. Vîrlan Evelina	8	8	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	2	3	3	5
40. Vulpe Ana	5	8	2	3	3	4	2	3	2	3	2	3	1	3	3	3	4	5	3	5	1	2	4	5
Media	**4,68**	**7,03**	**2,35**	**3,28**	**2,83**	**3,73**	**2,03**	**2,63**	**2,03**	**2,53**	**2,03**	**2,53**	**2,05**	**2,80**	**2,10**	**2,88**	**3,40**	**4,20**	**2,75**	**4,55**	**1,18**	**2,55**	**2,40**	**4,15**

Al II-lea montaj experimental (clasa de control)

Anexa 25

Numele, prenumele elevului	Criteriul I						Criteriul II						Criteriul III						Criteriul IV					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest	pretest	posttest
1. Adam Doina	3	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	0	1	0	2	2	3	4	3	3	1	2	2	2
2. Adler Ana	5	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	5	5	2	3	1	3	3	3
3. Arhiliuc Dumitru	2	2	1	2	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	1	1	2	2	2	1	0	1	2
4. Baran Patricia	5	5	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	4	4	2	2	1	2	3	3
5. Barbăroşie Al-dru	4	4	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	5	5	3	3	1	2	2	2
6. Cazacu Elena	5	4	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	4	5	2	2	1	2	3	3
7. Cîrlig Timofei	5	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	3	4	3	3	1	0	3	3
8. Cojocaru Eugen	3	4	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	3	3	1	1	1	0	1	2
9. Crasovschi Dana	7	3	4	3	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	5	5	4	5	2	2	5	4
10. Creţu Ion	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	2	1	1	0	1	1	0	0	1
11. Cuicioglo Al-dru	4	3	2	2	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	3	3	3	3	1	2	2	2
12. Curea Alina	5	4	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	4	5	3	3	1	2	3	3
13. Diaconu Cristian	8	4	4	2	4	4	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	4	5	4	4	2	3	5	5
14. Frecăuţanu Irina	7	5	3	2	4	4	3	2	3	2	3	2	3	5	3	3	5	5	4	4	1	3	4	4
15. Gavrişco Gicu	3	3	1	1	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	0	1	2
16. Gheban Anastasia	6	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	4	5	4	4	1	2	3	3
17. Gheorghina Ana	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	4	2	2	1	1	2	2
18. Kaigorodov D-ru	6	6	3	3	4	3	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	5	5	5	5	2	3	4	4
19. Laur Irina	2	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	2	1	1	2	1	2	1	0	1	1
20. Lipcan Stela	7	7	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	5	5	4	4	1	2	4	4
21. Lungu Olivia	5	3	3	2	3	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	4	5	2	2	1	2	3	3
22. Lupaşco Irina	5	5	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	4	5	3	3	1	0	3	3
23. Mardari Adrian	4	1	1	0	3	3	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	5	3	3	1	0	2	2
24. Nichita Mihai	3	2	2	2	2	2	1	1	1	0	1	0	2	1	2	2	3	4	3	3	1	1	1	2
25. Paladi Constantin	6	6	3	2	4	4	2	2	2	2	2	2	3	0	2	2	2	5	5	5	1	3	4	4
26. Pituşcanu Sebastian	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	4	1	1	1	0	2	2
27. Platon Renata	6	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	4	5	3	3	1	2	3	3
28. Richicinschi Cristi	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	2	1	2	3	2	2	1	0	1	1
29. Rudacevschi Iulian	4	3	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	3	3	1	2	1	0	1	2
30. Savciuc Nicoleta	6	6	4	2	4	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	2	5	5	5	5	2	3	3	3
31. Savin Iulian	4	3	2	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	4	3	3	1	0	3	3
32. Scurtu Adela	6	6	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2	4	5	4	4	2	3	3	3
33. Sterpu Victor	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	3	5	2	2	1	0	3	2
34. Tabără Domniţa	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	0	2	3	2	2	1	2	1	1
35. Ţernă Dan	4	2	3	2	2	0	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	3	4	1	1	1	2	2	2
36. Toloacă Ion	7	5	4	3	4	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	5	3	4	1	2	4	4
37. Ţurcanu Daniela	8	8	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	5	5	4	4	2	3	3	3
38. Usatîi Carolina	7	5	4	2	4	1	2	2	2	2	2	2	3	1	3	2	5	5	3	2	1	3	3	3
39. Veliev Cristian	2	1	1	1	2	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	0	1	0	0	0
40. Vicol Alexandru	3	3	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	3	2	2	1	1	1	2
Media	**4,50**	**3,53**	**2,35**	**2,00**	**2,75**	**2,30**	**1,98**	**1,60**	**1,98**	**1,35**	**1,98**	**1,35**	**2,03**	**1,43**	**2,13**	**1,78**	**3,35**	**4,10**	**2,68**	**2,78**	**1,15**	**1,45**	**2,45**	**2,58**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:58**

Implementarea modalităţilor de

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:58**

a

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:58**

e-asimilare a

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:58**

i

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:59**

epice a fost abordată în manualele de metodică de

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

D.

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 7:57**

M. Gărbălău,

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:11**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

a fost

Стр. 4: [1] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:12**

şi în revistele de specialitate

Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:00**

E. N. Iliin,

Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**
Стр. 4: [1] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:00**

;

Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:01**

d

Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:12**

î

Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:13**
Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:13**
Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:13**
Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:13**
Стр. 4: [2] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:13**

Стр. 4: [2] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:01**

în

Стр. 4: [2] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:02**

Republica Moldova de

Стр. 4: [2] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:13**

Стр. 4: [2] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:13**

Стр. 4: [2] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:13**

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:05**

tunci cînd

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:05**

le

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:05**

identificăm studii serioase referitoare la metodologia instruirii,

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:03**

abordări conceptuale, definiri

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:06**

repere din teoria literaturii,

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:06**

principii, abordări conceptuale

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

R.

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

A.

Стр. 4: [3] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:14**

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:08**

chi

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:06**

constatăm lipsa unor studii / tratări în profunzime a

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:07**

privind

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:07**

odalităţile eficiente

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:07**

asimilare

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**01.08.2007 8:07**

i

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:15**

a

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:15**

a

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:15**

a necesitat

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:16**

noilor

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:16**

de abordare

Стр. 4: [3] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:16**

ă

Стр. 4: [4] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:17**

şi interpretative

Стр. 4: [4] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:18**

care apar

Стр. 4: [4] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:18**

timpul

Стр. 4: [4] Удалено	**Pâslaru**	**31.08.2007 7:18**

ării

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:19

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:18

ării

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:18

i

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:17

ca fenomen literar; absența unor modele didactice de abordare / de formare a cititorului reflexiv; blocajele suportate de

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:19

e

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:20

ca ficțiune, ca valoare literară; lipsa la elevi a unui instrumentar teoretico-literar şi lectoral adecvat de interpretare a textului epic;

Стр. 4: [4] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:21

lipsa unui stil de muncă intelectuală eficientă –

Стр. 4: [5] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:22

Problema investigației se conturează din lipsa unei abordări metodice insuficiente a modalităților eficiente de predare a operei epice în şcoală.

Стр. 4: [5] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:25

necesitatea cercetării unor modalități eficiente în dezvoltarea competențelor lectorale şi interpretative la elevi din perspectiva textului epic, cu o fundamentare psihopedagogică şi teoretico-literară suficientă, motivîndu-se în desfăşurarea unui demers didactic adecvat şi de durată.

O

Стр. 4: [5] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:26

îl constituie modalitățile de formare şi dezvoltare a unor competențe lectorale şi interpretative, eşalonate într-o strategie de predare-învățare a operei epice în gimnaziu.

Стр. 4: [6] Отформатировано Pâslaru 31.08.2007 7:28

Шрифт: 12 pt, не полужирный

Стр. 4: [6] Отформатировано Pâslaru 31.08.2007 7:28

Шрифт: 12 pt, не полужирный

Стр. 4: [7] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:29

Vom reuşi să formăm prin opera epică un cititor avizat (*un homo lectoris*) dacă

Стр. 4: [7] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:29

se va ține cont de următoarele aspecte:

Стр. 5: [8] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:29

om

Стр. 5: [8] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:29**

ul

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:29**

–

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:30**

predarea-învățarea operei epice

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:30**

în baza unui

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:30**

pedagogic,

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:30**

a

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:30**

ă

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:31**

modalități eficiente de predare

Стр. 5: [9] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:31**

-învățare;

Стр. 5: [10] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:31**

–

Стр. 5: [10] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:32**

vor fi corelate

Стр. 5: [10] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:11**

şi

Стр. 5: [10] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:32**

procesului didactic

Стр. 5: [11] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:33**

se

Стр. 5: [11] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:33**

elabora

Стр. 5: [11] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:33**

un

Стр. 5: [12] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:34**

asimilare

Стр. 5: [12] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:34**

tru

Стр. 5: [12] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:35**

şi de interpretare ale elevilor

Стр. 5: [13] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:37**

3

Стр. 5: [13] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:15**

unui model de dezvoltare a competențelor lectorale şi de interpretare a textului prin aplicarea tehnicilor indicate

Стр. 5: [14] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:38**

4

Стр. 5: [14] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:38**

unor strategii eficiente de

Стр. 5: [14] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:38**

asimilare

Стр. 5: [15] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:38**

5

Стр. 5: [15] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

G

Стр. 5: [15] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

şi sistematizarea

Стр. 5: [15] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

ale obținute

Стр. 5: [16] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

6

Стр. 5: [16] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

Formularea

Стр. 5: [16] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

a

Стр. 5: [16] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:39**

în baza investigațiilor realizate

Стр. 5: [17] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:40**

care au stat la baza

Стр. 5: [17] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:40**

se referă la

Стр. 5: [18] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:40**

T

Стр. 5: [18] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:40**

,

Стр. 5: [18] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:18**

(

Стр. 5: [19] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

C

Стр. 5: [19] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:18**

(

Стр. 5: [19] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

A.

Стр. 5: [19] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

L.

Стр. 5: [19] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

Fl.A.)

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

T

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

,

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:41**

din domeniul

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:42**

i

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:42**

R. M.

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:42**

I.

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:42**

J.

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:43**

teoria privind

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:43**

î

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:43**

C.

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:44**

teza referitoare la principiul pozitiv al educației (Pâslaru Vl.);

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:44**

I

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:44**

I.

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:44**

teze privind

Стр. 5: [20] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

V. M.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

T

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:20**

(

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

B. S.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

D. R.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

A. J.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

R. F.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:45**

V., Landsheere G.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

A.

Стр. 5: [21] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

Vl., Pâslaru Vl.)

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

C

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:19**

(

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

R.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:46**

N.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

Cezar R.,

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

E.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

M.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

G.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

U.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

D.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

N.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

A.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

C.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:47**

Pâslaru Vl.,

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

L.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

V.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

Radu C.,

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

L.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

E.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

D.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

E.

Стр. 5: [22] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:48**

T.)

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

Cercetări cu privire la

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

ica

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:20**

(

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

C.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

Al.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

E.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

T.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:49**

G.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

O.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

G.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

I.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

A.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

Gărbălău M.,

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

M.

Стр. 6: [23] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:50**

I.

Стр. 6: [24] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:51**

I.

Стр. 6: [24] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:51**

P.

Стр. 6: [24] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:51**

K.,

Стр. 6: [24] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 7:51**

W.

Стр. 6: [24] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:51

N.

Стр. 6: [24] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:51

C.

Стр. 6: [24] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:51

G. L.

Стр. 6: [24] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:51

C.

Стр. 6: [24] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:51

Ch.);

Стр. 6: [25] Удалено Pâslaru 01.08.2007 8:28

documentarea ştiinţifică,

Стр. 6: [25] Удалено Pâslaru 01.08.2007 8:29

a conceptelor,

Стр. 6: [26] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:55

Baza experimentală a

Стр. 6: [26] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:55

.

Стр. 6: [26] Удалено Pâslaru 31.08.2007 7:55

Experimentul a fost realizat în cadrul Liceului Teoretic „*Mircea Eliade*” din or. Chişinău

Стр. 6: [27] Отформатировано Pâslaru 31.08.2007 8:03

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 6: [27] Отформатировано Pâslaru 31.08.2007 8:05

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 6: [28] Отформатировано Pâslaru 31.08.2007 8:10

Поз.табуляции: 0,63 см, влево

Стр. 6: [29] Удалено Pâslaru 31.08.2007 8:06

formularea

Стр. 6: [29] Удалено Pâslaru 31.08.2007 8:06

educaţionale care conduc spre formarea dimensiunilor de personalitate ale unui

Стр. 6: [29] Удалено Pâslaru 31.08.2007 8:06

avizat

Стр. 6: [30] Отформатировано Pâslaru 01.08.2007 6:24

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 6: [30] Отформатировано Pâslaru 01.08.2007 6:24

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 6: [30] Отформатировано Pâslaru 01.08.2007 6:24

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 6: [31] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:07**

lor

Стр. 6: [31] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:08**

asimilare

Стр. 6: [32] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:09**

-r

Стр. 6: [32] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:09**

glatorii

Стр. 6: [32] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:08**

î

Стр. 6: [33] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:09**

psihopedagogic

Стр. 6: [33] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:10**

formare

Стр. 6: [33] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:10**

cititorului avizat de literatură.

Стр. 6: [34] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:12**

determinarea

Стр. 6: [34] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:12**

în

Стр. 6: [34] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:12**

învățare

Стр. 6: [35] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:13**

area

Стр. 6: [35] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:13**

cu referire la aplicarea unor noi tehnici

Стр. 6: [35] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:13**

asimilare

Стр. 7: [36] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:13**

aplicării

Стр. 7: [36] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:13**

psipedagogic

Стр. 7: [36] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:14**

ului

Стр. 7: [36] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:14**

ca receptor

Стр. 7: [37] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:41**

şi

Стр. 7: [37] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:16**

valenţe formative de conturare

Стр. 7: [37] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:16**

receptor

Стр. 7: [38] Отформатировано **Pâslaru** **01.08.2007 8:40**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [38] Отформатировано **Pâslaru** **01.08.2007 8:40**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [38] Отформатировано **Pâslaru** **01.08.2007 8:39**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [38] Отформатировано **Pâslaru** **01.08.2007 8:39**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [39] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:16**

-

Стр. 7: [39] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:17**

disciplinar oferă posibilităţi de valorificare a operei epice doar în situaţia în care prevederile acestui document reglator sînt realizate în cadrul unei strategii axate pe modalităţi eficiente de predare-învăţare a

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:19**

doar

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:19**

procesului didactic

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:20**

descrise în termeni de competenţe

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:20**

ce exprimă esenţa unui

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:19**

avizat

Стр. 7: [40] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:20**

(receptor de literatură)

Стр. 7: [41] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:21**

Modelul didactic oferă repere metodologice în elaborarea unei strategii ce

Стр. 7: [41] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:23**

în actul didactic şi poate servi drept sprijin şi imbold în monitorizarea schimbărilor din sistemul de predare-învăţare-evaluare

Стр. 7: [42] Отформатировано **Pâslaru** **31.08.2007 8:24**

Шрифт: 12 pt, не полужирный

Стр. 7: [43] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:48**

е

Стр. 7: [43] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:24**

–

Стр. 7: [44] Удалено **Pâslaru** **01.08.2007 8:48**

е

Стр. 7: [44] Удалено **Pâslaru** **31.08.2007 8:24**

–

Стр. 7: [45] Отформатировано **Pâslaru** **31.08.2007 8:27**

Шрифт: 12 pt, не полужирный

Стр. 7: [46] Вставлено **Pâslaru** **31.08.2007 8:28**

2 publicații la temă, printre care un

Стр. 7: [47] Отформатировано **Pâslaru** **31.08.2007 8:29**

Шрифт: 12 pt, румынский (Румыния)

Стр. 7: [47] Отформатировано **Pâslaru** **31.08.2007 8:30**

Шрифт: 12 pt, курсив, румынский (Румыния)

Стр. 7: [48] Отформатировано **Pâslaru** **31.08.2007 8:30**

Шрифт: 12 pt, выделение цветом

Стр. 7: [49] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [50] Удалено **Admin** **11.08.2007 1:22**

comunicări la foruri ştiinţifice universitare (a le indica cu denumirea, data, locul), naţionale (a le indica cu denumirea, data, locul), internaţionale (a le indica cu denumirea, data, locul).

Стр. 7: [51] Вставлено **Pâslaru** **31.08.2007 8:28**

comunicări la foruri ştiinţifice universitare (a le indica cu denumirea, data, locul), naţionale (a le indica cu denumirea, data, locul), internaţionale (a le indica cu denumirea, data, locul).

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив, выделение цветом

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, не полужирный, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, не полужирный, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано **Admin** **11.08.2007 1:23**

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано	Admin	11.08.2007 1:24

Шрифт: 12 pt, не курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано	Admin	11.08.2007 1:25

Шрифт: 12 pt, курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано	Admin	11.08.2007 1:27

Шрифт: 12 pt, не курсив

Стр. 7: [52] Отформатировано	Admin	11.08.2007 1:29

Шрифт: 12 pt, не курсив